

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ
ІМЕНІ ІВАНА ЗЯЗЮНА НАПН УКРАЇНИ

Наталія Авшенюк

**ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ
В АВСТРАЛІЇ**

Методичні рекомендації

Київ – 2019

УДК 37.011.3-051 (94) (072)

*Рекомендовано до друку ухвалою вченої ради
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна
НАПН України
(протокол № від 24 червня 2019 р.)*

Рецензенти:

Огієнко О.І., доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Данилюк С.С., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту Черкаського національного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Авшенюк Н.М. Професійний розвиток педагогічного персоналу в Австралії / Н.М. Авшенюк. – Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2019. – 72 с.

У методичних рекомендаціях розкрито теоретичні засади професійного розвитку педагогічного персоналу Австралії; визначено його структурно-організаційні основи; охарактеризовано змістовий компонент, розглянуто форми і методи його реалізації; проаналізовано роль професійних організацій в професійному розвитку вчителів Австралії; на підставі порівняльного аналізу розроблено рекомендації щодо можливостей використання конструктивних ідей австралійського досвіду у забезпеченні професійного розвитку педагогів в Україні. Рекомендовано для використання у процесі підготовки і підвищення кваліфікації фахівців педагогічного профілю в закладах освіти України.

УДК 37.011.3-051 (94) (072)

Авшенюк Н.М.
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

ЗМІСТ

1. Професійний розвиток педагогічного персоналу в контексті наукового осмислення	4
2. Персоніфікований підхід до професійного розвитку сучасних австралійських педагогів	28
3. Моделі і принципи професійного розвитку педагогічного персоналу в Австралії	40
4. Рекомендації щодо поліпшення професійного розвитку педагогів в Україні з урахуванням перспективного австралійського досвіду	57
Література	61
Додатки	68

1. Професійний розвиток педагогічного персоналу в контексті наукового осмислення

Дебати з приводу неперервного професійного навчання педагогічного персоналу викликають значну увагу з боку дослідників, оскільки якість діяльності педагогічного персоналу визначається як вирішальний чинник успішності учнів. Освітні реформи, які ігнорують освіту педагогічного персоналу, приречені бути неефективними¹. Викладання потребує складної наполегливої інтелектуальної праці. Неперервний професійний розвиток педагогічного персоналу гарантує, що педагоги є компетентними й вмотивованими протягом всього професійного життя².

Необхідність розвитку професійної компетентності педагогів та їхньої здатності навчатися впродовж життя, відображено у документах міжнародних організацій, зокрема ЮНЕСКО («Викладання і навчання: забезпечення якості для всіх» (2014 р.)³, «Інчхонська Декларація: Освіта – 2030» (2015)⁴, «Розвиток освітньої політики щодо підготовки і діяльності педагогів» (2015)⁵) й ОЕСР («Досвід молодих педагогів» (2011)⁶, «Підготовка педагогів і розвиток шкільних лідерів для XXI ст. (2012)⁷», «Розвиток професіоналізму педагогів» (2016)⁸ тощо. У них наголошується, що нині школа потребує ініціативних, відповідальних, компетентних педагогів з активною життєвою і професійною позицією, спроможних брати участь у формуванні освітньої політики держави,

¹ OECD. (2004). *Completing the Foundation for Lifelong Learning – An OECD Survey of Upper Secondary Schools*. Paris: OECD Publishing.

² EURYDICE. (2004). *Keeping teaching attractive for the 21st century. Key topics in education in Europe. Volume 3*. Brussels: European Commission/EURYDICE.

³ UNESCO. (2014). *Teaching and learning: achieving quality for all. Summary*. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002266/226662e.pdf>.

⁴ UNESCO. (2015a). *Incheon Declaration and SDG4 – Education 2030 Framework for Action*. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656E.pdf>.

⁵ UNESCO. (2015b). *Teacher Policy Development Guide*. Paris: UNESCO.

⁶ OECD. (2012). *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008*. Paris: OECD Publishing.

⁷ OECD. (2013). *Leadership for the 21st Century Learning, Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing.

⁸ OECD. (2016). *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*. URL: <https://doi.org/10.1787/9789264248601-en>.

розвитку громадянського суспільства, підвищенні престижу освітньої галузі, налагодженні дієвого партнерства у професіоналізації педагогічної діяльності.

Одним із можливих шляхів запровадження якісних змін у систему безперервної педагогічної освіти України є врахування результатів наукових пошуків та інноваційних ідей зарубіжного досвіду. Звернення до досвіду Австралії умотивовано такими чинниками:

- високим ступенем охопленості педагогів Австралії програмами професійного розвитку (97 %), (зокрема, навчання на курсах і семінарах (86%), участь у конференціях (56%), членство у професійних асоціаціях (51%));

- запровадженням офіційної реєстрації педагогів, спрямованої на стимулювання неперервного професійного вдосконалення;

- суттєвою довірою до професіоналізму педагогів серед учнів, батьків і громади (за даними ОЕСР у 2016 р. коефіцієнт професіоналізму педагогів складає $\approx 0,2$ із можливих 0,25); істотним рівнем професійної автономії⁹.

Здійснення порівняльних педагогічних досліджень, зокрема міжнародного масштабу, розглядається вченими як продуктивний спосіб визначення загальних підходів до поліпшення навчання й викладання в системах освіти країн. Проте, в галузі професійного розвитку педагогів міжнародні порівняння, на переконання вчених (К. Уайтхаус (C. Whitehouse), Т. Гаскі (T. Guskey,)) не є ефективними. Такий стан справ пояснюється двома причинами: по-перше, ПРУ є частиною освітнього середовища, яке значно відрізняється, навіть у країнах зі схожим рівнем учнівських досягнень, згідно з міжнародними порівняльними дослідженнями якості освіти. По-друге, державні органи управління, як правило, не регламентують зміст і форми ПРУ, що призводить до нерівномірності у якості надання таких послуг для педагогів у різних країнах¹⁰. Саме тому, дослідникам дуже складно схарактеризувати спільні чинники ефективного ПРУ для різних країн світу.

⁹ OECD. (2016). *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*. URL: <https://doi.org/10.1787/9789264248601-en>.

¹⁰ Whitehouse C. (2011). *Effective continuing professional development for teachers*. Centre for Education Research and Policy.

Упродовж останнього десятиліття міжнародними організаціями, групами вчених та окремими науковцями проведено ряд досліджень з проблем ПРУ, основними перевагами яких є логічна структурованість, ґрунтовна методологічна основа, статистична переконливість, а також зосередженість на результатах, що піддаються оцінюванню. Усі вони, насамперед, спрямовані на уточнення змісту поняття «професійний розвиток педагогів», зокрема через характеристику феномена професійного розвитку педагогів у світовому освітньому просторі. Одним із підходів до вирішення цього завдання є аналіз і систематизація праць провідних науковців педагогічної галузі з метою визначення тенденцій розвитку певного явища та прогностичних напрямів його дослідження.

Так, на початку ХХІ ст. Інститут планування освіти ЮНЕСКО оприлюднив одну з перших таких робіт «Професійний розвиток педагогів: міжнародний огляд літератури» (2003 р.), в якому автор, Елеонора Віллега-Раймерс (E. Villegas-Reimers), зробила спробу обґрунтувати ключові характеристики досліджуваного явища крізь призму узагальнення наукових розробок сучасних учених за такими напрямками:

- системи та моделі професійного розвитку педагогів;
- чинники, що впливають на ефективний професійний розвиток;
- вплив професійного розвитку на педагогів, їх учнів та на успішність проведення освітніх реформ;
- етапи професійного розвитку педагогів;
- зміст професійного розвитку педагогів;
- культура підтримки професійного розвитку педагогів.¹¹

Це дослідження стало поштовхом до подальшого наукового пошуку термінологічної визначеності шляхом співставлення поняттєво-категоріального апарату у межах порівняльних досліджень.

Звернемо увагу на декілька комплексних робіт, виконаних у 2011 році. Так, під егідою Європейської Комісії в межах програми «Освіта і підготовка

¹¹ Villegas-Reimers E. (2003). *Teacher Professional Development: an International Review of the Literature*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.

2020» робочою групою «Професійний розвиток педагогів» підготовлено документ «Огляд літератури: якість неперервного професійного розвитку педагогів». Його автор, Франческа Кена (F. Caena) об'єднала колективні й індивідуальні наукові дослідження проблеми забезпечення якості ПРУ та документи міжнародних організацій у чотири групи, зокрема:

- професійний розвиток педагогів: міжнародний стан справ;
- дослідження взаємозв'язку ефективності освіти і професійного розвитку педагогів;
- дослідження взаємозв'язку ефективності школи і професійного розвитку педагогів;
- навчання педагогів і їх неперервний професійний розвиток¹².

Друге дослідження цього періоду, здійснене чилійською вченою, Беатрисою Авалос (B. Avalos) на основі аналізу наукових статей з ключовим словом «професійний розвиток педагогів», опублікованих впродовж 2000 – 2010 років у часописі «Педагогічна діяльність і педагогічна освіта». Вивчивши 111 статей авторства науковців з країн ЄС, Північної Америки, Південної Африки, Східної Азії, автор дійшла висновку, що професійний розвиток педагогів у зазначених роботах розглядається у межах трьох тематичних напрямів, а саме:

- 1) навчання практикуючих педагогів (як вони навчаються, яких зусиль докладають при навчанні, як ці зусилля впливають на зміну їх пізнання, переконань та практичної діяльності);
- 2) інтегрована чи ситуативна природа професійного навчання і розвитку педагогів: у шкільному середовищі та культурі, відносно того, як система освіти та освітні стратегії впливають на їхню роботу;
- 3) роль посередництва у якості професійного розвитку педагогів: зовнішня допомога, що надається у співпраці школою, університетом, науковцями, іншими учителями, формальними і неформальними педагогічними

¹² Caena F. (2011). *Literature review: quality in teachers' continuing professional development*. European Commission.

мережами, а також використання внутрішніх специфічних засобів як ресурсів самоаналізу та мотиваторів змін¹³.

Отже, проаналізувавши порівняльні дослідження з проблеми ПРУ, можемо узагальнити, що ключовими напрямками дослідження феномену професійного розвитку педагогів у світовому освітньому просторі є:

- чітке визначення навчальних потреб як педагогів, так і учнів;
- забезпечення неперервності, пролонгованості й стабільності цього процесу;
- диференціація напрямів професійного розвитку за предметним спрямуванням;
- визнання найефективнішою формою професійного розвитку вчителя його щоденну практичну взаємодію з усіма суб'єктами навчального процесу;
- заохочення до рефлексивної практики;
- утвердження тісної співпраці з колегами, керівництвом, соціальними партнерами;
- запровадження зовнішнього оцінювання.

Вивчення автентичної наукової літератури свідчить про суттєвий доробок австралійських учених щодо професійного розвитку педагогів у системі безперервної педагогічної освіти Австралії. У своєму дослідженні ми виокремили основні напрями їх наукових пошуків, а саме:

1) сутність категорії професійного розвитку і впливу стандартів на професійну діяльність Х. Крейг (H. Craig), Н. Моклер (N. Mockler), Х. Тімперлей (H. Timperlay), Л. Інгварсон (L. Ingvarson);

2) змістовий компонент професійного розвитку Д. Лінч (D. Lynch), Дж. Ротон (J. Rhoton), К. Стайлз (K. Stiles), П. Коул (P. Cole);

3) аналіз стратегічних урядових ініціатив щодо покращення професійного розвитку П. Андерсон (P. Anderson), Дж. Доукінс (J. Dowkins), Р. Барнетт (R. Barnett), Дж. Бренсфорд (J. Bransford), К. Мартін (K. Martin), Б. Малфорд (B. Mulford);

¹³ Avalos B. (2011). *Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years*. Teaching and Teacher Education, 27, 10–20.

4) принципи ефективного професійного розвитку (Дж. Бісанз (J. Biesanz), Д. Кларк (D. Clarke), Б. Клейтон (B. Clayton), М. Кочрен-Сміт (M. Cochran-Smith), Д. Коен (D. Cohen), В. Плоуз (V. Plows);

5) моделі, методи і форми професійного розвитку А. Бернс (A. Burns), Н. Моклер (N. Mockler), М. Гукер (M. Hooker), С. Оуен (S. Owen) та ін.

Існує багато складних завдань, які Австралія та інші країни повинні вирішити для того, щоб реалізація підготовки педагогічного персоналу середньої школи відповідала певним потребам країни. Наприклад, нестача педагогічного персоналу, виснаження роботою, вдосконалення якості діяльності згідно новітніх, розширених вимог до педагогічного персоналу в соціально-економічному контексті. Отже, державним діячам важливо мати в своєму арсеналі відповідний інструментарій практик для успішної реалізації системи професійної підготовки педагогічного персоналу¹⁴.

У логіці нашого дослідження першочерговим завданням є здійснення семантично-категоріального аналізу ключових понять «розвиток», «професійний розвиток» «професійний розвиток педагогічного персоналу», «організаційно-педагогічні умови професійного розвитку педагогічного персоналу» на підставі вивчення результатів наукових розвідок зарубіжних, зокрема австралійських науковців.

Розвиток – це складне явище, яке має суперечливі визначення в таких галузях науки, як: психологія, соціологія, філософія, педагогіка, андрагогіка тощо. В міждисциплінарному контексті розвиток корелюється з розвитком особистості. Особистість – це явище, яке робить людину унікальною, і виявляється одразу після народження. Розвиток особистості є розвитком упорядкованої моделі поведінки й позицій, що надає людині своєрідності. Відправну точку для тлумачення поняття знаходимо в Тезаурусі ЮНЕСКО: «розвиток особистості – збільшення можливостей вибору людини, яке орієнтовано як на формування людських здатностей (поліпшене здоров'я,

¹⁴ Musset, P. (2010). Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects, *OECD Education Working Papers*, 48. OECD Publishing. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529644.pdf>.

отримання знань і навичок), так і на їх використання в трудовій діяльності і у вільний від роботи час»¹⁵.

На думку Дж. Бісанз, розвиток особистості, або особистісний розвиток, має місце тільки завдяки постійній взаємодії темпераменту, характеру і оточуючого середовища¹⁶.

За останні десятиліття розвиток особистості став предметом пильної уваги науковців. Поняття «розвиток особистості» історично використовувалось для позначення розвитку людини в будь-якій сфері або галузі спеціальних знань. В психології це поняття визначає тип самовдосконалення розумової, емоційної й духовної діяльності, що призводить до позитивних змін в характері і життєвому досвіді. Отже, кожна людина постійно знаходиться під впливом позитивних і негативних факторів на кожній стадії життя. Такими факторами виступають спілкування, командна робота, родинне середовище, культура тощо. Дослідники виявили, що країни Північної Європи і США характеризуються наявністю індивідуалістичної культури, де акцент робиться на індивідуальних потребах і досягненнях. І, навпаки, країни Азії, Африки, Центральної і Південної Америки мають громадську культуру, яка фокусується на приналежності до більшої групи, наприклад, родини або нації¹⁷. Таким чином, співпраця в цих країнах впливає на розвиток особистості як частини великої групи із спільними інтересами, прагненнями і вимогами до індивідумів.

У зарубіжних джерелах можна зустріти різні варіанти детермінації поняття «професійний розвиток педагогічного персоналу». Серед них – teacher professional development (професійний розвиток педагогічного персоналу), staff development (розвиток персоналу), in-service teacher training (підвищення кваліфікації педагогічного персоналу за місцем роботи), teacher professional learning (професійне навчання педагогічного персоналу), teacher continuing

¹⁵ UNESCO Thesaurus. (2016). URL: <http://databases.unesco.org/thesru/help.html#per>.

¹⁶ Biesanz, J. C. (2003). Personality over time: Methodological approaches to the study of short-term and long-term development and change. *Journal of Personality*, 71 (6), 905–942.

¹⁷ Aspland T., Elliott B., Macpherson I. Empowerment through professional development. Australian and New Zealand Councils for Educational Research. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1156&context=research_conference.

education (неперервна освіта педагогічного персоналу) та інші. Однак, який би термін не використовували освітяни або дослідники, мета завжди одна – вдосконалити процес навчання педагога і учня як симбіотичну складову успішності освіти на національному і міжнародному рівнях.

Л. Біті визначає розвиток професійної діяльності педагогічного персоналу як структурований процес, що включає людей, досвід і рефлексію: «системний підхід до навчання, що включає рефлексію, концептуалізацію і планування. Таким чином, новий досвід передаватиметься навчанням з минулого і з досвіду інших людей»¹⁸. Професійний розвиток відбувається через постійне вдосконалення професійної діяльності, навчання у інших, з досвіду минулого, через рефлексію, демонстрацію активності і креативності в процесі навчання. Цей процес може відбуватися за місцем роботи за допомогою здійснення досліджень і публікацій своїх робіт, у спілкуванні з колегами в професійному навчальному середовищі або через формальну освіту. Такі терміни, як «неперервне навчання» і «неперервна освіта» є подібним до поняття професійного розвитку.

Британський дослідник Л. Еванс тісно пов'язує професійний розвиток з професіоналізмом фахівця і вважає останній базовим елементом професійного розвитку. На думку дослідника, професійний розвиток педагогічного персоналу – це «процес, у відповідності до якого посилюється професіоналізм людей, при цьому ступінь його перманентності перевищує темпоральність»¹⁹. Дослідження Л. Еванс демонструють багатокомпонентну структуру професійного розвитку: поведінковий компонент (процесуальні зміни, процедурні зміни, продуктивні зміни, компетентнісні зміни), ставленнєвий компонент (перцептивні зміни, оціночні зміни, мотиваційні зміни), інтелектуальний компонент

¹⁸ Beaty, L. (1998). The professional development structure of teachers in higher education: structures, methods and responsibilities. *Innovations in education and training international*, 35 (2), 99–107.

¹⁹ Evans, L. (2014). Leadership for professional development and learning: enhancing our understanding of how teachers develop. *Cambridge Journal of Education*, 44 (2), 179–198.

(епістемологічні зміни, раціоналістичні зміни, загальноосвітні зміни, аналітичні зміни)²⁰.

Австралійський дослідник, доктор педагогічних наук, С. Оуен аналізує професійний розвиток педагогічного персоналу в теоретичній площині ситуативного навчання, або теорії ситуативності, тісно пов'язаної з теорією Л. Виготського про Зону найближчого розвитку. Теорія ситуативності навчання робить особливий акцент на продуктивності зв'язку навчання з ситуацією, в рамках якої відбувається індивідуальне розуміння і сприйняття в соціокультурному просторі²¹. Відповідно до теорії Зони найближчого розвитку мова, переконання, традиції, об'єкти створюються людьми в межах культури, а розвиток розумових функцій включає зовнішню соціально опосередковану стадію. Найрозвинутіша компетентність досягається через офіційну програму підтримуючого навчання (scaffolded learning) індивідуума²².

Згідно з С. Оуен, на першому етапі процесу професійного розвитку відбувається включення вчителя до структурованої підтримуючої програми, складовими якої є природоохоронні, фізичні і символічні артефакти, такі, як книги, мова, робота з оцінювання учнів, соціальна взаємодія з колегами, наставниками тощо. На другому етапі відбувається інкорпорування підтримуючого навчання в розумові процеси індивідуума для досягнення підвищеної здатності до навчання. В такому контексті навчання засвоюється і має місце третій етап – автоматизація і фосилізація. При виникненні проблем може відбуватися рекурсивність за рахунок проходження попередніх етапів навчання²³. Крім того, цей процес реалізовується на засадах співпраці,

²⁰ Evans, L. (2015). Professionalism and professional development: what these research fields look like today – and what tomorrow should bring. *Hillary Place Papers*, 2nd edition. URL: <http://hpp.education.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/131/2013/11/HPP2015-2-Evans.pdf>.

²¹ Owen, S. (2004). Situativity Theory and Emerging Trends in Teacher Professional Development. *International Reflections in Educational Leadership*, 8 (2). URL: <https://www.aare.edu.au/data/publications/2004/owe04331.pdf>.

²² Verenekina, I. (2003). Understanding Scaffolding and the ZPD in Educational Research. *Conference papers of AARE/NZARE*. Auckland: AARE.

²³ Owen, S. (2004). Situativity Theory and Emerging Trends in Teacher Professional Development. *International Reflections in Educational Leadership*, 8 (2). URL: <https://www.aare.edu.au/data/publications/2004/owe04331.pdf>.

звернення до контекстуалізованих достовірних проблем і досягнення розуміння ситуації через практичну діяльність²⁴.

Вивчаючи погляди дослідників щодо значення індивідуального розуму в навчальному процесі через призму моделі ситуативного навчання, С. Бараб і Т. Даффі розглядають два підходи найбільш адекватного відображення принципів професійного розвитку індивідуума – *антропологічний* і *психологічний*²⁵. Психологічний підхід обумовлює сприйняття в рамках ситуативного контексту і створення можливостей для автентичної діяльності індивідуума з метою передачі і отримання досвіду. Антропологічний підхід стверджує, що ресурси для навчання та індивідуальне сприйняття невід’ємні від навчального середовища і мають місце лише в співтоваристві.

Пов’язуючи навчальне середовище з профільними співтовариствами, С. Бараб і Т. Даффі доходять висновку, що антропологічний підхід ситуативної теорії навчання в контексті професійного розвитку педагогічного персоналу має чотири ключових аспекти:

- розвиток відбувається в процесі участі в співтоваристві;
- зберігається загальне та історичне надбання, включаючи спільні цілі, затверджені засоби, практику тощо;
- особистість тісно пов’язана і залежна від співтовариства і спільних зусиль;
- співтовариство репродукується за рахунок нових членів, які здатні співпрацювати з досвідченими і компетентними колегами.²⁶

В свою чергу, С. Оуен наводить докладну вибірку підходів до професійного розвитку педагогічного персоналу, яка ґрунтується на комплексному аналізі досліджень теоретиків щодо особливостей, умов і передумов професійного розвитку (Аргіріс і Шон, Браун і Коллінз,

²⁴Barab, S. A., Duffy, T. (2000). From practice fields to communities of practice. In D. Jonnasen & S. M. Land (Eds.), *Theoretical foundations of learning environments* (pp. 25–56). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

²⁵ Там же.

²⁶ Там же.

Виготський, Венгер, Гарднер, Гріно, Лейв, Пі, Резнік, Саломон. Сенге, Шонфілд)²⁷.

Психолого-антропологічні підходи представлені на Рис. 1.



Рис. 1. Професійний розвиток педагогічного персоналу у розподіленому навчальному середовищі.

Отже, діяльність, спрямовану на професійний розвиток педагогічного персоналу, можна розглядати через призму теорії ситуативності і теорії Л. Виготського про Зону найближчого розвитку (ЗНР), які відображають антропологічний і психологічний підходи до тлумачення неперервного

²⁷ Owen, S. (2004). Situativity Theory and Emerging Trends in Teacher Professional Development. *International Reflections in Educational Leadership*, 8 (2). URL: <https://www.aare.edu.au/data/publications/2004/owe04331.pdf>.

навчання педагогічного персоналу і мають значний вплив на індивідуальне сприйняття педагогічного персоналу, підсилене в розподіленому соціальному середовищі, тобто, в профільному співтоваристві.

Дослідники, які вивчають професійний розвиток педагогічного персоналу, намагаються також виявити ключові чинники його ефективності. Наприклад, на думку американського дослідника А. Глетхорна, розвиток учителя – це професійне зростання учителя як результат отримання збільшеного досвіду і систематичного контролю викладання²⁸. Таким чином, професійний розвиток педагогічного персоналу розглядається як довготривалий процес з новими можливостями і новим досвідом, з систематичним плануванням для гарантії зростання і розвитку в професії. Віллегас-Раймерс зазначає, що професійний розвиток педагогічного персоналу більше не є простим процесом, а системою, компонентами якої виступають рольовий і культурний розвиток. Перший компонент акцентується на виборі характеристик, відповідальності, відповідних властивостей професійної ролі. Інший компонент відображає процес усвідомлення і розвитку культури професії педагогічного персоналу²⁹.

Характер професійного розвитку педагогічного персоналу спричиняє появу різних поглядів на викладання як професійну діяльність. Він надає вчителям можливість взяти на себе відповідальність за професійне навчання і практику, але також створює нові вимоги до педагогічного персоналу, шкільної адміністрації і посадовців в сфері освіти³⁰. Характерний тривалий професійний розвиток, пов'язаний з введенням нових освітніх реформ і організований компетентними органами, є, в цілому, професійним обов'язком педагогічного персоналу в усіх країнах світу, в Європі і її регіонах зокрема³¹.

²⁸ European Commission. Teachers' Professional Development – Europe in international comparison – [Електронний ресурс]. – Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union, 2010. – Режим доступу: http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/talis/report_en.pdf. – Заголовок з екрану. – Мова англійська.

²⁹ Там же.

³⁰ Amol Padwad, Krishna Dixit. Continuing Professional Development. An Annotated Bibliography. – British Council, 2011. – 40 pp.

³¹ Anderson B., McFarlane C. Assemblage and geography / B. Anderson, C. McFarlane // Area. – 2011. – Vol. 43. – № 2. – P. 124-127.

Дослідницька група з університету м. Твенте (Нідерланди), продемонструвала аналіз і розширене тлумачення результатів з вивчення професійного розвитку педагогічного персоналу на базі Міжнародного дослідження викладання і навчання ОЕСР. Дослідження проведено в 24 країнах і стосувалося трьох основних аспектів професійного розвитку педагогічного персоналу: форма, зміст і умови (психологічні або організаційні). Дослідники доводять той факт, що професійний розвиток педагогічного персоналу відбувається в школах, і представляють це поняття більш структурованим і складнішим. Професійний розвиток педагогічного персоналу виступає ключовим елементом системної діяльності в процесі підготовки педагогічного персоналу до професії, включаючи початкову освіту, вступні курси, навчання без відриву від виробництва і тривалий професійний розвиток в шкільному середовищі³².

Цікаво, що між професійним розвитком і дисциплінами, які викладаються вчителями, існує істотна різниця. Педагоги читання, письма і літератури продемонстрували вищі показники, ніж педагоги, які викладають математику і природничі науки в Австралії, Естонії, Польщі, Ірландії, Литві та в інших країнах. Більш того, дослідники виявили, що молодші і менш досвідчені педагоги мають незадоволені (нереалізовані) потреби в професійному розвитку, ніж старші й досвідчені колеги. Такі дані можна тлумачити по-різному, але найбільш відповідним буде пояснення, що зазначені молодші педагоги відкриті новій інформації та знанням стосовно своєї професії.

Багато дослідників (конкретизувати) сперечаються з приводу примусового характеру професійного розвитку педагогічного персоналу. Ми вважаємо, це залежить від мети і сподівань педагогічного персоналу в професійній діяльності, в якості яких можуть виступати вміння, навички і необхідні знання; вимоги до атестації педагогічного персоналу або необхідність брати участь в певних розвиваючих заходах тощо. Однак, існує і негативний

³² A background paper to inform the development of a national professional development framework for teachers and school leaders – [Електронний ресурс]. – Melbourne: AITSL, 2011. – Режим доступу: <http://www.aitsl.edu.au/verve/resources/>.

аспект, що стосується участі в професійному розвитку, – відсутність відповідної системи професійного розвитку педагогічного персоналу в країні. Згідно з оглядом дослідницької групи Eurydice, ця проблема є найактуальнішою в Австрії, де опитування показало, що дві треті педагогічного персоналу не мають належних можливостей для професійного розвитку³³.

Отже, проаналізовані дослідження вказують на те, що професійний розвиток педагогічного персоналу є довготривалим процесом, пов'язаним з удосконаленням професійної діяльності і забезпеченням успішності учнів. Ефективність професійного розвитку структурована: лідерство, знання, доступні ресурси, високий рівень співробітництва, відповідне оцінювання роботи і підтримка.

Існує багато фундаментальних характеристик статусу педагога (знання предмету, професійна автономія, повноваження, етичні принципи тощо). Деякі дослідники (конкретизувати) акцентують увагу на вивченні моральних цінностей в контексті професійного розвитку педагогічного персоналу. Вони вважають це одним із вирішальних моментів як в формуванні особистості вчителя, так і в розвитку його методики навчання. Професійний розвиток педагогічного персоналу припускає здатність подолання ускладнених етичних ситуацій в шкільному середовищі. Нестача спільної етичної мови, незнання відповідних теорій і досліджень з педагогіки і поведінки є суттєвою перешкодою для становлення педагога як професіоналів³⁴. Отже, можна зробити висновок, що знання етики і відповідних аспектів моральної освіти (регулювання конфліктів, запобігання хуліганства, вплив суспільства, громадянство тощо) разом з професійними компетенціями слід розглядати як важливі компоненти професійного розвитку педагогічного персоналу.

Визнаючи потребу кожного педагога в високоякісному професійному навчанні, Американська Національна Рада з розвитку персоналу (NSDC) з 2009

³³ Anderson B., McFarlane C. *Assemblage and geography* / B. Anderson, C. McFarlane // *Area*. – 2011. – Vol. 43. – № 2. – P. 124-127.

³⁴ *Designing Professional Learning*. – [Електронний ресурс]. – AITSL, 2014. – 29 pp. – Режим доступу: https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/designing_professional_learning_report.pdf?sfvrsn=4.

року відстоює нове і переконливе, на їх погляд, тлумачення терміну «професійний розвиток педагогічного персоналу». Базуючись на моделі неперервного вдосконалення, нове тлумачення передбачає залучення педагогів до процесу аналізування даних, мотивування учнів, визначення завдань навчання дорослих, розробки комбінованих занять. Частиною цього процесу також є наявність менторства для поліпшення навчального навантаження, посилена увага до командної роботи з ефективності учнівської успішності. Виконавчий директор Ради Стефані Херш вважає таке тлумачення досить «свіжим», таким, що надало друге життя професійній діяльності педагогічного персоналу. Професійний розвиток значить «всебічний, тривалий і посилений процес удосконалення ефективної діяльності педагогічного персоналу і директорів для досягнення учнівської успішності»³⁵.

Австралійська національна програма з професійного розвитку для педагогічного персоналу і керівників шкіл визначила головним пріоритетом ефективність і високу потребу в професіоналах у викладанні. В світлі останніх реформ, проведених австралійським урядом в галузі освіти, вирішальну роль відведено новим Національним стандартам для педагогічного персоналу. У документі зазначається, що стандарти є засобом покращення якості діяльності педагогічного персоналу і успішності учнів. Австралійські освітяни стверджують, що ядром стратегії професійного розвитку педагогічного персоналу є:

- розвиток здатності педагогічного персоналу застосовувати інноваційні методи викладання для поліпшення учнівських знань і навчальних можливостей;
- наявність безпечного навчального середовища;
- забезпечення даних про оцінювання і зворотного зв'язку з батьками;
- залучення до професійного навчання;

³⁵ NSW DET. (2000). *Pedagogy for the future: Three year strategic submission NSW*. Sydney: NSW DET Quality Teacher Project.

– наявність професіоналів, освічених і поважних працівників в і за межами шкільного середовища³⁶.

На нашу думку, важливою тезою законодавчих документів Австралійського Урядового Департаменту освіти, науки і навчання, є «підвищення якості, професіоналізму і статусу педагогічного персоналу і керівників шкіл». Спираючись на таке ствердження, в 2000 році була заснована Австралійська урядова програма з якісного навчання, що діє до теперішнього часу. Головна мета програми – це забезпечити якісний професійний розвиток педагогічного персоналу усієї Австралії³⁷.

Очевидно, що професійне становлення вчителя, в першу чергу, залежить від його особистості, пріоритетів і прагнень в професійному контексті. Дослідження, проведене ОЕСР, стверджує, що австралійські педагоги сприймаються як такі, що заслуговують довіри. Це відображається в екстенсивній автономії при виконанні обов'язків. Згідно з даними професора П. МакКензі, 78% педагогічного персоналу середньої школи визначають задоволеними або дуже задоволеними свободою дій³⁸. Педагоги відіграють інструментальну роль у формуванні стратегій їхніх шкіл для досягнення навчальних цілей. Вони приймають рішення щодо навчального змісту, навчальних матеріалів і методів викладання. Така діяльність, як визначення і адаптація навчального плану до місцевого контексту, створення методів оцінювання учнів і забезпечення прозорості при атестації об'єднує педагогічного персоналу для стимулювання рівноправного навчання та зростання співпраці в умовах школи. Одним із результатів адекватного сприйняття і довірливого відношення до австралійських педагогічного персоналу є те, що вони, зазвичай, палко бажають і готові отримувати зворотний зв'язок.

³⁶NSW Education Standards Authority. (2018). *Teacher accreditation*. URL: http://educationstandards.nsw.edu.au/wps/wcm/connect/10a9587f-ceb6-4bc8-8966-d59e0612e28f/NESA-GLOBAL_ART_A3+poster.pdf?MOD=AJPERES&CVID.

³⁷*National report on the development of education in Australia*. (2001). URL: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/International/ICE/natrap/australia.pdf

³⁸McKenzie, Ph. (2008). *Staff in Australia's Schools. Research Developments*. URL: http://works.bepress.com/phil_mckenzie/10/.

Крім того, не останню роль в становленні педагогічного персоналу-професіоналів в Австралії відіграє реєстрація, або акредитація, педагогічного персоналу. Процес відрізняється залежно від юрисдикції, але складається з мінімальних вимог до участі в діяльності з професійного розвитку: огляд класної кімнати, саморефлексія, незалежна експертна оцінка, підтримка наставника (ментора), співбесіда, портфоліо вчителя, учнівська успішність або результати навчання самого вчителя³⁹.

Необхідно додати, що багато австралійських педагогічного персоналу активно підтримують «рефлексивне навчання». Частково, рефлексивна діяльність виявилась вагомим мотивом для педагогічного персоналу-початківців шукати можливості професійного розвитку. Виявляється, що практично кожен учитель, який адекватно сприймає і розуміє важливість професійної реалізації, відчуває відповідальність за свій розвиток в якості професіонала. За даними опитування п'ятих австралійських педагогічного персоналу-початківців штату Квінсленд американським дослідником А. Джетніковою, головними пріоритетами професійного розвитку педагогічного персоналу є управління поведінкою, володіння цифровими технологіями, введення до сучасної програми розвитку, урядові зміни з моменту випуску з освітньої інституції.

Спираючись на дані опитування, А. Джетнікова з'ясувала, що в той час, коли університет готує педагогічного персоналу-початківців до змісту дисципліни, вони вже бажають відповідного й постійного професійного розвитку за місцем працевлаштування. Одночасно, висловлюється думка щодо необхідності дотримання керуючими органами постійних змін в галузі неперервного професійного навчання педагогічних кадрів. Молоді педагоги зазначають, що незадоволені якістю практик з професійного розвитку, які

³⁹NSW Education Standards Authority. (2017). *Provisional and conditional accreditation*. URL: <http://educationstandards.nsw.edu.au/wps/portal/nesa/teacher-accreditation/provisional-conditional/find-a-job>.

відбуваються на базі школи, і кількістю годин (30 год.), відведених на реєстрацію⁴⁰.

Необхідно зауважити, що професійний розвиток педагогічного персоналу в Австралії має особистісно-орієнтований підхід і передбачає, в першу чергу, акцент на особистісних якостях і цінностях педагогічного персоналу в рамках професійної реалізації. Так, Дж. Трент вважає, що особистість вчителя відіграє важливу роль у його розумінні професійного розвитку, який здійснюється через партнерство школи та університету. Особистість сформувала не тільки участь вчителя в самому партнерстві, а й те, як учитель може бути задіяним в діяльності інших співтовариств за межами партнерства. Таким чином, особистості педагогічного персоналу «матеріалізується» в процесі співпраці і використанні спеціальних методів навчання, практик і матеріалів. Дійсно, така матеріалізація особистостей педагогічного персоналу підкріплює логічне обґрунтування партнерства шкіл і університетів з метою підготувати педагогічного персоналу до реформ і підтримувати прагнення до професійного неперервного вдосконалення⁴¹.

Професор Т. Еспленд, президент Австралійської Асоціації підготовки педагогічного персоналу, у співтоваристві зі своєю командою розробили комплекс головних принципів здійснення професійного розвитку і підготовки педагогічного персоналу, враховуючи потреби і пріоритети не тільки останніх, а й керівників навчальних закладів і наставників майбутніх педагогічного персоналу в усіх сферах освіти⁴². Ці принципи є конгруентними з діючою системою професійних стандартів Австралійського Інституту навчання і шкільного лідерства (AITSL), оскільки австралійські дослідники чітко підкреслюють важливість прагнення вчителя отримати і розвинути якості лідера.

Принципами професійної реалізації педагогічного персоналу є такі:

⁴⁰ Jetnikoff, A. (2011). What Do Beginning English Teachers Want From Professional Development? *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (10), 53–64.

⁴¹ Trent, J. (2012). Teacher professional development through a school-university partnership. What role does teacher identity play? *Australian Journal of Teacher Education*, 37 (7), 1–106.

⁴² Aspland, T., Elliott, B., Macpherson, I. (1997). Empowerment through professional development. *Australian and New Zealand Councils for Educational Research*. [URL: http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1156&context=research_conference](http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1156&context=research_conference).

1. Професійний розвиток і підготовка педагогічного персоналу потребують підтримки і виклику з боку інших педагогічного персоналу, окремих керівників навчального курсу.

2. Професійний розвиток і підготовка педагогічного персоналу потребують визнання етапів в кар'єрі педагогічного персоналу і змісту роботи.

3. Професійний розвиток і підготовка педагогічного персоналу вимагають керівництва і втручання освітян та експертів з дисциплін.

4. Чинником професійного розвитку можна вважати характерну для підготовчого процесу ускладненість (дилема, іронія або парадокс).

5. Центральною фігурою в процесі професійного становлення вчителя повинен бути наставник (вчитель або директор). Це людина, яка живе і працює в освітньому, соціальному і політичному контекстах, задіяна в процесі прийняття рішень щодо навчального курсу і є поважним лідером.

6. Професійний розвиток і підготовка педагогічного персоналу вимагають визнання комплексної взаємодії факторів впливу на унікальність педагогічного персоналу і роботу директорів. За словами Т. Еспленд, жоден професійний стандарт не в змозі досягнути таких труднощів.

7. Професійний розвиток і підготовка педагогічного персоналу повинні активно залучати педагогічного персоналу і директорів до постійного генерування професійного знання. Мета цього процесу – залучення педагогічного персоналу через професійні практики до досліджень і запитів, які є підґрунтям просвітництва і покращення професійної діяльності⁴³.

Отже, наукове осмислення проблеми професійного розвитку педагогічного персоналу як явища, яке позитивно впливає на учнівську успішність, поступово поглиблюється, але має значний потенціал для підтримки педагогів і керівників у визначенні ефективних навчальних стратегій і можливостей.

У зв'язку з цим, у 2014 р. Австралійський інститут навчання й шкільного лідерства (AITSL) розробив Структуру Проекту навчання (the Learning Design

⁴³ Там же.

Anatomy) для кращого розуміння вимог щодо сучасного професійного навчання педагогічного персоналу. Головні вимоги Проекту такі:

1. Контекст, який включає фактори впливу на навчання педагогічного персоналу.

2. Навчальне середовище, в яке залучається вчитель з урахуванням певних умов впливу на процес навчання: структура навчання, інформаційна доступність, естетика, зміст навчання, можливості, інструменти.

3. Реалізація (action), передумовами якої є передача знань (transference) і гнучкість (flexibility) сприйняття й оцінки навчання⁴⁴.

Певну зацікавленість викликають вимоги австралійських вчених та освітян щодо викладання педагогічного персоналу-початківців у школі. Вивчення цих документів показало, що зазначені вимоги відповідають принципам і національним професійними стандартами навчання в Австралії. Ключовим положенням вимог є рефлексивна діяльність педагогічного персоналу, а саме, критичне мислення і сильна культура професійного дослідження. Таким чином, педагоги, які прагнуть успіху в професійній діяльності повинні:

1. Збирати інформацію, яка підтримує і збагачує процес прийняття рішень щодо відповідної професійної діяльності.

2. Постійно вдосконалювати професійне знання і навички для забезпечення найкращого викладання і можливостей розвитку у дітей.

3. Впроваджувати діяльність, яка спрямована на підтримку навчання дітей, розробку і поліпшення тих видів діяльності, що не мали значного успіху.

Визначення професійного розвитку педагогічного персоналу, на думку австралійського дослідника С. Біссессара, враховує три площини:

- глибоке розуміння потреб педагогічного персоналу і учнів;
- детальний аналіз удосконалень в професійній діяльності;
- професійний генезис учителя⁴⁵.

⁴⁴ AITSL. (2014b). *The Essential Guide to Professional Learning: Collaboration*. URL: https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/the-essential-guide-to-professional-learning---collaborationce4a8891b1e86477b58fff00006709da.pdf?sfvrsn=86a2ec3c_0

Доповнюючи дослідження визначення сутності професійного розвитку, Х. Борко окреслила чотири групи характеристик діяльності, в якій педагоги проявляють професійний розвиток. Ці площини можна описати, як:

- безперервні, довготривалі й інтенсивні;
- практичні і відповідні до аудиторній діяльності;
- колаборативні та спрямовані на обмін знань;
- орієнтовані на учасників процесу та глибоко конструктивні.

Крім того, в свої працях Х. Борко надає ключові елементи професійного розвитку педагогічного персоналу, якими є:

- програма професійного розвитку;
- педагоги як учні цієї системи;
- координатор, який спрямовує педагогічного персоналу в процесі конструювання нових знань і нової діяльності;
- контекст, в якому має місце професійний розвиток педагогічного персоналу⁴⁶.

Як свідчить аналіз науково-педагогічної літератури, ефективність професійного розвитку педагогічного персоналу частково визначається підходом до тлумачення даного поняття. В той час, як більшість учасників педагогічного процесу фокусуються на вміння впливати на навчання учнів, можна виділити три рівня показників ефективності професійного розвитку педагогічного персоналу, а саме:

- показники, що зумовлені визначенням ефективності професійного розвитку як ступеня розвитку навичок, знання, компетенції та інших характеристик педагогічного персоналу в процесі професійного становлення;
- показники, що вказують на системний підхід до визначення професійного розвитку і оцінюють його ефективність, орієнтуючись на якісні зміни в навчальній діяльності і шкільній культурі;

⁴⁵ Bissessar, C. S. (2014). Facebook as an Informal Teacher Professional Development Tool. *Australian Journal of Teacher Education*, 39 (2), 121–135.

⁴⁶ Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33 (8), 3–15.

– показники, що характеризують професійний розвиток як процес, що має прямий вплив на навчання учнів, їх досягнення і залучення до навчально-виховного процесу.

В будь-якому випадку ефективність професійного розвитку педагогічного персоналу можна оцінити наявністю змін в діяльності педагогічного персоналу, які спрямовані на покращену учнівську успішність, значущість навчального досвіду учнів або підвищення учнівських досягнень в ХХІ ст.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури і періодичних видань з питань освіти в Австралії дозволив дослідити нетипові підходи австралійських науковців до процесу професійного розвитку педагогічного персоналу середньої школи і окреслити пріоритетні напрями поліпшення результатів навчання. Було виявлено продуктивний і послідовний зв'язок між постійним професійним розвитком учителя і відповідними підходами його ефективної реалізації, які базуються на теорії ситуативності (*situativity theory*), теорії Л. Виготського про Зону найближчого розвитку (*Vygotsky's Zone of Proximal Development*) і наукових даних про профільні співтовариства (*communities of practice*).

Доповнює складну і багатогранну картину сутності професійного розвитку педагогічного персоналу узагальнення існуючих підходів до його визначення. Загалом, традиційний професійний розвиток педагогічного персоналу в усьому світі ґрунтується на авторитеті фахівця і характерній ієрархії, в якій фахівець розглядається як людина, відповідальна за недосвідчених педагогічного персоналу.

Дослідники А. Падвад і К. Діксіт вважають, що в освітньому просторі фактично існує два погляди на неперервний професійний розвиток педагогічного персоналу (ПРУ): *вузький* і *широкий*. Перший розглядає ПРУ як надання (передачу) / опанування певними характерними навичками і / або знаннями для того, щоб реагувати на певні характерні нові вимоги (наприклад, навчання вчителя користуванню новим посібником або мультимедійним засобом). Другий погляд суттєво розширює сутнісні риси ПРУ: професійний

розвиток тут розглядається як глибший, ширший і довготриваліший процес, в якому професіонали постійно вдосконалюють не тільки практичні знання, а й особистісні якості; їх розвиток безмежний – немає необхідності прив'язуватись до професійної ролі, завжди існує можливість розширити діапазон нових ролей і зобов'язань⁴⁷.

Зазначимо, що однією з важливих тенденцій в системі освіти дорослих Австралії щодо професійного розвитку педагогічного персоналу є чітке сприйняття педагогічного персоналу і лідерів в якості практикуючих дослідників, професійна діяльність яких має неопосередкований вплив на реформування навчальної діяльності шкільних педагогічного персоналу, і, відповідно, поліпшення якості учнівської успішності⁴⁸. Однак, в дійсності проблема професійного зростання педагогічного персоналу залишається актуальною і надає австралійським освітянам і дослідникам можливість переосмислити підходи до імплементації успішних стратегій підвищення якості педагогічного персоналу. Так, Т. Гейл стверджує, що в практичній площині під професійним розвитком педагогічного персоналу часто розуміють короткотривалий семінар або навіть однодобовий тренінг, які в своїй сутності не здатні стимулювати очікувані трансформації. На його думку, навчання, яке здійснює вчитель і яке спрямоване тільки на поліпшення учнівських досягнень, фактично оминає процес навчання самого вчителя. Відбувається відстоювання лише кінцевого результату, що може бути ефективним, але не є прийнятним для усвідомлюваного учнями або вчителями навчання⁴⁹.

Отже, перенесення екстернально отриманих знань у шкільне середовище не має бути обмеженим, як і педагоги не повинні обмежуватися в професійному розвитку і прагненні бути дослідником. Такий номінальний професійний розвиток не дозволяє вчителям, які вже мають певні сформовані навички, знання і пріоритети щодо процесів навчання, самонавчання і вивчення,

⁴⁷ Padwad, A., Dixit, K. K. (2011). *Continuing Professional Development. An Annotated Bibliography*. New Delhi: British Council.

⁴⁸ Owen, S. (2014). Teacher professional learning communities: Going beyond contrived collegiality toward challenging debate and collegial learning and professional growth. *Australian Journal of Adult Learning*, 54 (2), 54–77.

⁴⁹ Gale, T. (2006). How did we ever arrive at the conclusion that teachers are the problem? A critical reading in the discourses of Australian schooling. *English in Australia*, 41 (2), 12–26.

інвестувати в свій розвиток і робить їх простими споживачами. Педагоги мають право брати участь у вирішенні питань, пов'язаних з неоліберальними підходами до оцінювання і фінансування, глобальними тенденціями, зайнятістю, діяльністю співтовариств і взаємовідносинами в шкільному середовищі. Тобто, рішення про засоби досягнення успіху, навчальні матеріали і підходи до ефективного навчання мають прийматися, насамперед, учителями, а не диктуватися програмами і політичними директивами.

Професійний розвиток практикуючих педагогічного персоналу-дослідників, на думку С. Дінхема, є базовим елементом для кар'єрного росту і неперервного оновлення професійних знань. Крім того, суттєвим підґрунтям для вивчення проблеми професійного розвитку педагогічного персоналу є теорія навчання, педагогіка, психологія професійного розвитку, розвиток критичного мислення, управління змінами, мотиваційний фактор тощо⁵⁰.

Професійний розвиток педагогічного персоналу Австралії розглядається нами як багатовимірне явище, що охоплює особистісне й фахове становлення педагога; є важливим елементом австралійської системи безперервної педагогічної освіти, у межах якої відбувається вдосконалення професійних і особистісних компетентностей впродовж кар'єрного зростання; спрямоване на інтеріоризацію нормативно-ціннісного компоненту професійної діяльності, усвідомлення особистісного ставлення до професійного вибору й шляхів самореалізації, формування психопедагогічної готовності до роботи у різноманітному учнівському середовищі й виконання лідерських функцій тощо. Ефективність професійного розвитку педагогів в Австралії забезпечується спеціально створеним розвивальним соціальним середовищем та відповідними організаційно-педагогічними умовами.

⁵⁰ Dinham, S. (2000). Teacher satisfaction in an age of change. In S. Dinham & C. Scott (Eds), *Teaching in Context* (pp. 18–35). Victoria, Camberwell: ACER Press.

2. Персоніфікований підхід до професійного розвитку сучасних австралійських педагогів

Підвищення доступності, якості та ефективності освіти є пріоритетним напрямом державної освітньої політики і необхідною умовою соціально-економічного розвитку Австралії. Провідну роль у підвищенні результативності й ефективності системи освіти відіграє педагогічний персонал закладу освіти, що володіє актуальним рівнем професійного розвитку. Під професійним розвитком педагогічного персоналу закладу освіти ми розуміємо систему організаційно-економічних заходів у галузі профорієнтації, мотивації розвитку, атестації (ділової оцінки), планування та управління діловою кар'єрою, навчання, службово-професійного просування, адаптації та супроводу педагогічного персоналу закладу освіти.

Важливим для нашого дослідження є той факт, що 97% педагогів Австралії мають універсальний доступ до можливостей професійного розвитку. Три чверті австралійських педагогів упевнені в позитивному ефекті професійного розвитку, зокрема в галузі знання предмету викладання, розробленні навчального плану, розвитку педагогічних умінь і навичок⁵¹. Це означає, що переважна більшість працюючих педагогів беруть участь у програмах вступу до професії (induction programmes) і отримують менторську підтримку безпосередньо на своєму робочому місці.

З іншого боку, статистичні дані засвідчують, що майже 40% педагогів звітують про незначний вплив практичної складової професійного розвитку або її відсутність у своїй професійній діяльності. Педагоги не завжди схильні позитивно розглядати вплив професійного розвитку на забезпечення своїх професійних потреб. Переважно, це стосується таких проблем: індивідуалізація

⁵¹ OECD. (2013). Australia – Country note – Results from TALIS. URL: <https://www.oecd.org/australia/TALIS-2013-country-note-Australia.pdf>.

навчання; навчання учнів із особливими потребами; розвиток здібностей із вирішення проблем; формування міждисциплінарних компетентностей⁵².

Доцільно зазначити, що на посаду вчителя може претендувати фахівець з педагогічною кваліфікацією, який має ступінь бакалавра і є випускником закладу вищої освіти. Надамо основні дескриптори базової кваліфікації вчителя згідно з Австралійською рамкою кваліфікацій:

1. Випускник має глибокі і системні знання, ознайомлений з фундаментальними принципами і концепціями однієї або декількох предметних галузей, що є основою для тривалого ПРУ.

2. Випускник володіє когнітивними навичками для критичного аналізу і синтезування знань; володіє когнітивними і технічними навичками для фундаментального аналізу певних галузей; має когнітивні і креативні навички для оцінювання проблем і визначення шляхів їх рішення в незалежному інтелектуальному процесі; має комунікаційні навички для чіткого, логічного і незалежного викладу знань і власних думок.

3. Випускник застосовує знання і навички, виявляючи ініціативу і вміння планувати, вирішувати проблеми і приймати рішення в професійній діяльності; адаптує знання і навички до різних контекстів; ставиться з відповідальністю до власного навчання та професійної діяльності у співпраці з іншими учасниками освітнього процесу⁵³.

Отже, загальний професійний профіль педагогів Австралії і зазначені вимоги до кваліфікації демонструють високий рівень визнання державою вагомості педагогічної професії в Австралії.

Сучасним методологічним орієнтиром проектування і реалізації системи розвитку педагогічного персоналу закладу освіти вважаємо за доцільне визначити персоніфікований підхід. Такий підхід до професійного розвитку персоналу, на думку експертів Організації економічного співробітництва та розвитку, має конструктивний характер, оскільки передбачає:

⁵² Там же.

⁵³ Australian Qualifications Framework Council. (2013). Australian Qualifications Framework. URL: <https://www.aqf.edu.au/sites/aqf/files/aqf-2nd-edition-january-2013.pdf>.

- 1) орієнтацію на конкретну особистість як суб'єкт розвитку;
- 2) створення гнучких програм професійного розвитку з урахуванням контексту роботи різних закладів освіти, індивідуальних потреб персоналу в саморозвитку і рівня його підготовки до реалізації педагогічних функцій;
- 3) наявність можливості у персоналу вибирати мету процесу розвитку, технології та форми його реалізації⁵⁴.

Теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми персоніфікації дозволив визначити основні принципи персоніфікованого підходу до розвитку педагогічного персоналу (гуманітаризація, відкритість, безперервність і рефлексивність), які обумовлюють:

- визнання і неухильне дотримання прав і свобод, здібностей і можливостей педагогічного персоналу як суб'єкта розвитку;
- спрямованість системи розвитку на внутрішню мотивацію, трансформацію загальних цінностей (системи освіти, держави і суспільства в цілому) в особистісні цінності педагогів;
- безперервність системи розвитку персоналу з орієнтацією на формування соціально-професійного досвіду суб'єкта розвитку⁵⁵.

Аналіз сучасних практик персоніфікованого розвитку педагогічного персоналу закладів освіти, що реалізуються в Австралії, Сполучених Штатах Америки та країнах ЄС дозволив виокремити три пріоритетних напрями роботи:

- 1) професійний розвиток кадрового резерву на керівні посади в закладі освіти;
- 2) педагогічна інternатура новопризначених педагогів;
- 3) безперервна (систематична) професійна підготовка педагогів.

У США система професійного розвитку педагогічного персоналу освітніх організацій децентралізована і варіюється від штату до штату, але в обов'язковому порядку відображає стратегічні національні пріоритети. Аналіз

⁵⁴ Schleicher A. Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century. Lessons from around the world. Paris : OECD, 2012, p. 103.

⁵⁵ Там же.

результатів національного дослідження програм професійного розвитку педагогічного персоналу закладів освіти (Preparing school leaders for a changing world: lessons from exemplary leadership development programs («Підготовка шкільних лідерів до діяльності у швидкозмінному світі: уроки зі зразкових програм розвитку лідерства»)) дозволив зробити висновок, що більшість програм в США є динамічним конструктором, що дозволяє кожному суб'єкту розвитку побудувати персоніфікований маршрут⁵⁶. Маркерами персоніфікованого підходу при реалізації таких програм також були виділені:

- науково-дослідницький та освітній контент, відповідний професійним стандартам і рівню професійного розвитку педагогічного персоналу;
- узгодженість цілей і технологій програми професійного розвитку з набором внутрішніх мотивів, цінностей і переконань педагогів про ефективну організаційну практику;
- пріоритетність гуманітарних технологій проблемного навчання (кейс-методи, дослідження дій, розроблення проектів, що пов'язують теорію і практику та підтримують рефлексію);
- стажування на місцях, які дозволяють керівникам і кандидатам на посаду керівника закладу освіти застосовувати лідерські знання і навички під керівництвом досвідченого фахівця-практика;
- менторинг (наставництво) і коучинг педагогічного персоналу;
- командна робота, що забезпечує взаємодію і взаємну підтримку суб'єктів розвитку;
- співпраця між університетами, освітніми округами і організаціями з метою забезпечення узгодженості між навчанням і практикою педагогічного персоналу.

В Австралії програми професійного розвитку педагогічного персоналу доступні для всіх зацікавлених осіб і розробляються відповідно до персоніфікованих потреб суб'єкта розвитку. При реалізації цих програм

⁵⁶ Darling-Hammond, L. et al. Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs / L. Darling-Hammond, M. La Pointe, D. Meyerson, M. Orr // The Wallace Foundation, 2007. – p. 254

застосовують такі персоніфіковані гуманітарні технології як наставництво, коучинг і проектування.

Програма наставництва педагогічного персоналу реалізується з ознайомчою метою про діяльність закладу освіти. У процесі професійного розвитку за кожним педагогом закріплюється наставник (репетитор, тьютор), завданнями якого є виявлення його освітніх потреб і очікувань, наявного педагогічного потенціалу та подальший супровід в процесі проектування і реалізації персоніфікованої програми професійного розвитку. В обов'язки наставника також входять регулярні зустрічі з педагогами для планомірного введення в професію, спостереження за професійною діяльністю з метою оперативного виявлення проблемних зон і сприяння в їх вирішенні. Подальший професійний розвиток педагогічного персоналу триває в рамках академічного плану безперервного навчання, що розробляється з урахуванням:

- 1) персоніфікованих потреб суб'єкта розвитку;
- 2) відповідності рівня кваліфікації державним кваліфікаційним вимогам;
- 3) типу освітньої організації і специфіки її соціального контексту;
- 4) висновків інспекторів національної системи освіти за підсумками аналізу ефективності та результативності педагогічної діяльності.

Натомість коучинг спрямований на надання тьюторського супроводу педагогам у процесі проектування і реалізації персоніфікованої програми саморозвитку і реалізації лідерського потенціалу. Програма коучингу надається безкоштовно і розрахована на один календарний рік, учасники можуть вибрати один з трьох його варіантів:

- 1) індивідуальний коучинг;
- 2) груповий коучинг для керівника і педагогів;
- 3) груповий коучинг для керівника, управлінського і педагогічного персоналу.

Педагогічному персоналу надається можливість вибору місця і форми проведення коучингу, включаючи можливість віддаленого доступу до програми через її офіційний сайт в мережі Інтернет. Ключовим персоніфікованим

елементом програми професійного розвитку педагогів слід також визнати підготовку і презентацію індивідуального проекту з підвищення ефективності й результативності управління закладом освіти, учнівської успішності, власного саморозвитку тощо⁵⁷.

Цікавий досвід цієї країни в реалізації персоніфікованих програм підготовки лідерів освіти. Робота з кадровим резервом передбачає відбір учасників з числа педагогічного персоналу з управлінськими навичками і внутрішньою мотивацією до розвитку лідерських якостей.

Учасники, що пройшли відбір під керівництвом наставників знайомляться з посадовими обов'язками керівника і специфікою змісту функцій управління закладом освіти. У свою чергу, управлінський персонал, який працює в якості наставників, має можливість переосмислити процес і результати власної професійної діяльності, а також актуалізувати навички наставництва. Важливо відмітити, що в процесі реалізації таких програм передбачається створення індивідуального профілю педагога-стажера і оцінка його придатності до управлінської діяльності.

Істотним елементом персоніфікованої системи розвитку педагогічного персоналу закладів освіти є інтернатура новопризначених керівників в обсязі 150 годин. Персоніфікованою характеристикою цієї програми є наявність модуля «Оцінка лідерських якостей керівника», реалізації якого спрямована на формування об'єктивної оцінки рівня професійно-особистісного розвитку педагога та подальшого проектування / коригування його персоніфікованої стратегії розвитку.

Основний зміст інтернатури передбачає такі модулі: стратегічне планування, проектування освітньої програми і системи оцінки результатів навчання, управління внутрішніми і зовнішніми комунікаціями, основи фінансового управління; управління людськими ресурсами та розвиток лідерства. При цьому інваріантний зміст модулів може уточнюватися варіативним змістом відповідно до освітніх потреб суб'єкта розвитку.

⁵⁷ Barber, M., Donnelly K., Rizvi S. Oceans of Innovation. The Atlantic, the Pacific, Global Leadership and the Future of Education. London: Institute for Public Policy Research, 2012. – P. 70

З найбільш поширених персоніфікованих форм і технологій реалізації програм професійного розвитку педагогічного персоналу слід виокремити: наставництво, навчання в невеликих групах, онлайн-робота, проектна діяльність, кейс-метод, тренінги. Дієвим способом професійного саморозвитку управлінського персоналу є їх участь в ефективно функціонуючих об'єднаннях (мережах) освітніх організацій, де вони мають можливість здійснювати рефлексію і дисемінацію кращих управлінських практик. Перспективним напрямом є актуалізація потенціалу професійної підготовки педагогічного персоналу на робочому місці, а також створення резерву кваліфікованих тренерів (тьюторів, коучерів, менторів та ін.) в сфері управління освітою⁵⁸.

Варто зазначити, що однією з провідних концепцій персоніфікованого навчання педагогів є формування у них педагогічної відповідальності (відданості своїй професії), як чинника «збереження якості професійної діяльності»⁵⁹. Дослідники зазначеної проблеми в Австралії, Великій Британії й США (К. Дей, П. Семмонс, Д. Стобарт, Е. Кінгтен, К. Гу) використовують цей термін з метою зосередження уваги не лише на проблемі утримання вчителя в педагогічній професії, але й гарантування удосконалення його педагогічної майстерності. У минулому столітті цьому питанню приділялося мало уваги і, як наслідок, більшість ресурсів були інвестовані у професійну підготовку вчителів та на розвиток програм педагогічної освіти.

Педагогічна відповідальність у наукових дослідженнях К. Дея, М. Губермана і Дж. Ніаса з проблеми якості освіти визнається одним з найважливіших чинників учнівської успішності⁶⁰. Поспілкувавшись з будь-яким вчителем, викладачем, шкільним інспектором, завучем, директором школи або батьками про реформування освіти для підвищення її якості, розмова, зрештою, зайде про педагогічну відповідальність. Відомо, що без

⁵⁸ Darling-Hammond, L. et al. Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs / L. Darling-Hammond, M. La Pointe, D. Meyerson, M. Orr // The Wallace Foundation, 2007. – p. 254

⁵⁹ Day C., Sammons P., Stobart G., Kington A., Gu Q. Teachers Matter: Connecting Lives, Work and Effectiveness / C. Day, P. Sammons, G. Stobart, A. Kington, Q. Gu. – Maidenhead: Open University Press, 2007.

⁶⁰ Huberman M. The Lives of Teachers / M. Huberman. – London: Cassell, 1993.

відповідального виконання вчительським колективом професійних обов'язків, зміни, ініційовані школою або іншою організацією, не будуть мати успіху⁶¹.

Відданість професії трактується як «ознака організаційного успіху». У своєму дослідженні С. Розенхольтц і К. Сімпсон наголошують про те, що відданість учителів своїй професії та школам, в яких вони працюють, відрізняються на різних етапах кар'єрного зростання. Результати їхні досліджень переконують, що організаційні аспекти роботи шкіл мають визначальний вплив на діяльність і життя вчителів, зокрема щодо заохочення або перешкоджання здатності вчителів підтримувати свої професійні переконання та емоційну стабільність. Наприклад, щоб уникнути виснаження й професійного вигорання вчителів, на думку науковців, варто стимулювати педагогічну відповідальність за допомогою різних видів організаційної підтримки, що відповідає вимогам і залежать від ситуацій впродовж їхнього професійного життя⁶².

Педагогічна відповідальність (відданість) також часто асоціюється з якістю навчання. Її вважають передумовою продуктивності вчителя, а також виснаження та знесилення, чинником, що має важливий вплив на результати пізнавальної, поведінкової, когнітивної, соціальної та емоційної діяльності учнів⁶³. Цей термін часто використовується вчителями, для опису самих себе або когось іншого. Це частина їхньої професійної ідентичності, яка може бути перебільшена або применшена такими чинниками, як:

- поведінка студента,
- колегіальна і адміністративна підтримка,
- батьківські вимоги та
- національна освітня політика⁶⁴.

⁶¹ Nias J. Commitment and motivation in primary school teachers / J. Nias // *Educational Review*. – 1981. - № 33 (3). – P. 181 – 190.

⁶² Rosenholtz S., Simpson C. Workplace Conditions and the Rise and Fall of Teachers' Commitment / S. Rosenholtz, C. Simpson // *Sociology of Education*. – 1990. - № 63. – P. 241 – 257.

⁶³ Firestone W. Images of Teaching and Proposals for Reform: a Comparison of Ideas from Cognitive and organizational Research / W. Firestone // *Educational Administration Quarterly*. – 1996. - № 32 (2). – P. 209 – 235.

⁶⁴ Louis K. Effects of Teacher Quality Worklife in Secondary Schools on Commitment and Sense of Efficacy / K. Louis // *School Effectiveness and School Improvement*. – 1998. - № 9 (1). – P. 1 – 27.

Учителі, віддані своїй роботі, мають тверду віру в те, що вони впливають на навчальну ситуацію та досягнення учнів (ефективність та дієвість), те ким вони є (їхня ідентичність), те, що вони знають (знання, стратегії, навички) та як вони навчають (їх переконання, погляди, особисті та професійні цінності викладенні та вираженні через їхні залежні від контексту типи поведінки у практичній діяльності). На приклад, Г. Ебмайр та Дж. Ніклаус⁶⁵ поєднали концепцію відданості й обов'язку, визначаючи обов'язок як частину афективної чи емоційної реакції вчителів на їхній досвід в школі або частини процесу, який визначає рівень особистих зусиль, які вони застосовують до певної школи чи групи учнів.

У доповіді, присвяченій емпіричним дослідженням педагогічної відповідальності (відданості) в Австралії, Л. Кросвел припускається, що є шість аспектів відданості вчителя:

- відданість як пристрасть;
- відданість як інвестування додаткового часу;
- відданість як зосередження уваги на добробуті і досягнення успіхів учнями;
- відданість як відповідальність за підтримання професійних знань;
- відданість як передача знань і/або цінностей;
- відданість як взаємодія зі шкільною спільнотою⁶⁶.

Дослідження, які проводилися для розв'язання проблеми незадоволення навчанням в Австралії, Великій Британії й США, висвітлили відповідно чинники оплати праці та збільшення об'єму навантаження, що спричинило брак часу для навчання вчителів педагогічному плануванню. У своїх спостереженнях за вчителями у Великій Британії Е. Смізерс і Р. Робінсон, які досліджували причини виснаження, повідомили, що основними з них, які змушували залишити професію є:

⁶⁵Ebmeier H., Niklaus J. The Impact of Peer and Principal Collaborative Supervision on Teachers' Trust, Commitment, Desire for Collaboration and Efficacy / H. Ebmeier, J. Niklaus // Journal of Curriculum and Supervision. – 1999. - № 14 (4). – P. 351 – 378.

⁶⁶Crosswell L. Understanding Teacher Commitment in Time of Change / L. Crosswell. – Brisbane: Queensland University of Technology, 2006.

- перевантаження (58%);
- невдоволення поведінкою учнів (45%);
- «урядові ініціативи» реформування галузі (37%)⁶⁷ [9, с. 5].

Дослідження провідної благодійної організації психічного здоров'я Британії (ІНТЕЛЕКТ) в 2005 р. виявило, що вчителювання є серед п'ятірки найстресовіших професій, разом з соціальними робітниками, працівниками телефонних служб, офіцерами пенітенціарної служби та поліції. Справа не у великій кількості випадків вираження негативу (залякування та інші форми жорстокого поводження), з якими стикаються щодня деякі вчителі в школах. Згідно з цією доповіддю, «крапельний ефект» повсякденної поганої поведінки учнів, коли вони не хочуть працювати і заважають іншим, виснажує вчителів. Саме ці чинники, за відсутності підтримки колег і керівництва школи, найбільше з усіх з часом підривають переконання найвідданіших учителів⁶⁸.

Дослідники (К. Дей, К. Гу) зазначають, що вираження відданості ґрунтується на внутрішньому покликанні кожного вчителя, і воно може відносно підсилюватися або слабнути відповідно до їх можливостей та потенціалу впоратися з різними типами роботи та життєвими обставинами. Дослідження також прослідкувало зв'язок між обов'язком вчителів, їхнім покликанням, благополуччям та підтримкою, яку вони отримують від своїх колег⁶⁹.

На думку М. Губермана і Р. Вандерберга, напружені відносини між учителем і учнями можуть бути одним із джерел емоційного виснаження педагога, а також перешкодою для якісного викладання. Через те, що виснаження має великий вплив на поведінку вчителів, ця проблема має серйозні наслідки для педагогічної кар'єри, і, що більш важливо, для навчання самих учнів⁷⁰.

⁶⁷ Smithers A., Robinson P. Teacher Turnover, Wastage and Movements between Schools / A. Smithers, P. Robinson. – London: Department for Education and Skills, 2005.

⁶⁸ Five Million UK Workers "Suffer Extreme Stress. – Independence. – 2005. – 16 May.

⁶⁹ Day C., Gu Q. The New Lives of Teachers / C. Day, Q. Gu. – London: Routledge, 2010.

⁷⁰ Huberman M., Vandenberghe R. Understanding and Preventing Teacher Burnout / M. Huberman, R. Vandenberghe. – Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

Слід зазначити, що вигорання (виснаження) не є новим явищем. Протягом багатьох років дослідження були виявлені такі результати:

- в середніх школах США, лише 50% вчителів мають бажання працювати в школах;
- виснажені вчителі дають менше знань, гірше оцінюють і рідше співпрацюють з учнями;
- у Великій Британії 23% опитаних учителів набули значних порушень здоров'я за останні декілька років⁷¹.

Водночас, спираючись на результати власних досліджень, М. Губерман стверджує, що вигорання не є властивим для професії вчителя, навпаки, є різні індивідуальні, інституційні й соціальні чинники, які можуть створити ситуацію компромісу, що уможливить появу відчуття задоволення від роботи: осмисленість та успішне виконання роботи, стійка прихильність, професійне зростання за рахунок розширення досвіду, здобуття нових навичок, підтримка контактів з колегами та учнями, пошук балансу між особистим життям та роботою⁷².

Узагальнюючи опрацьовані дослідження австралійських, британських та американських учених можемо констатувати суттєвий науковий інтерес до проблеми відповідальності педагогів як невід'ємного компонента його педагогічної майстерності. Усвідомлення свого педагогічного обов'язку, на думку більшості з них, є частиною професійних і моральних цінностей. Такий обов'язок розглядається як необхідність, оскільки він є ключовою умовою для успішної професійної діяльності.

У процесі аналізу зарубіжних практик були виявлені ризики реалізації персоніфікованої системи розвитку педагогічного персоналу:

- 1) відсутність системного підходу до професійного розвитку педагогів;
- 2) низька інтегрованість цілей і стратегії професійного розвитку педагогів з цілями і стратегією освітньої організації / системи освіти;

⁷¹ Day C., Gu Q. The New Lives of Teachers / C. Day, Q. Gu. – London: Routledge, 2010.

⁷² Huberman M., Vandenberghe R. Understanding and Preventing Teacher Burnout / M. Huberman, R. Vandenberghe. – Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

3) недостатня орієнтація програм професійної підготовки на персоніфіковані можливості, включаючи накопичений професійний і соціальний досвід суб'єкта розвитку;

4) відсутність спеціально підготовленого корпусу тьюторів (менторів, наставників, коучерів) в сфері персоніфікованого супроводу педагогічного персоналу закладу освіти;

5) обмежена кількість об'єктивних, науково обґрунтованих критеріїв і показників оцінки ефективності персоніфікованої системи розвитку персоналу і, як наслідок, неможливість проведення об'єктивного моніторингу і рефлексії результатів розвитку педагогів.

Вважаємо, що отримані у процесі дослідження висновки доцільно враховувати при проектуванні вітчизняної персоніфікованої системи розвитку педагогічного персоналу закладу освіти.

3. Моделі і принципи професійного розвитку педагогічного персоналу в Австралії

Вивчення теоретичних ідей і концептуальних підходів до професійного розвитку педагогів уможливило висновок про те, що професійне вдосконалення у досліджуваній країні ґрунтується на низці взаємопов'язаних принципів. До них, зокрема, належать такі: принципи демократичності, науковості, співпраці, лідерства, інноваційності.

Охарактеризуємо їх докладніше. *Принципи демократичності* (democracy) *й науковості* (science-based), на переконання Р. Вебстера (R. Webster), сприяють визнанню професійної автономії вчителів як способу існування, незалежно від урядової або інституційної системи, в якій вони працюють⁷³; для демократичної держави навчання – це морально усвідомлена діяльність, яка потребує теоретичного знання і розуміння демократичних цінностей (індивідуальна автономія і рівні можливості) і невід'ємності теорії від практики⁷⁴; демократія змінює психологію особистості, при цьому інтелект розвиває потреби і бажання індивідуумів, і, як наслідок, останні демонструють високий інтерес і увагу до положень і знань, які вивчаються, і незалежну ефективність, що дозволяє їм самим визначати умови праці і встановлювати цілі розвитку.

Водночас, демократія моделює соціальне розуміння науки. Демократичний спосіб існування передбачає необхідність наукового підходу до професійної діяльності, оскільки індивідууми повинні мати свободу вивчати теоретичні ідеї і практичні техніки з метою визначення їхньої потенційної цінності для самопізнання і саморозвитку.

Таким чином, професійний розвиток австралійських педагогів здійснюється в демократичному суспільстві, що розуміє безперервне навчання вчителів як науково усвідомлене мистецтво для професіоналів, які мають

⁷³ Webster, R. S. (2017). Education or quality of teaching? Implications for Australian democracy. *Australian journal of teacher education*, 42 (9), 59–76.

⁷⁴ Carr, W., Hartnett, A. (1996). *Education and the Struggle for Democracy*. Buckingham: Open University Press.

демократичну й інтелектуальну свободу прийняття рішень у педагогічній діяльності, що чинить потужний вплив на загальний добробут нації.

Підвищення якості професійного розвитку педагогічного персоналу Австралії здійснюється з урахуванням *принципу співпраці* (collaboration), що є фундаментальним принципом соціоматеріального підходу і реалізується у вигляді таких форм професійного розвитку педагогів: профільні спільноти, що навчаються, методичні перевірки, методичні інспектування, колегіальне спостереження, методичний коучинг тощо. Співпраця уможливорює створення спільноти, яка прагне досягнути спільної мети за допомогою обміну практичним досвідом, знаннями і заходами з вирішення педагогічних проблем. Ефективність співпраці досягається за умови її постійності і довготривалості.

Принцип співпраці інтегровано у культуру професійного розвитку педагогів. Зокрема, культура професійного навчання і розвитку педагогічних працівників на засадах співпраці характеризується такими рисами: систематична участь учителів у формальних і неформальних бесідах з педагогічної проблематики; спільна діяльність учителів у науково-дослідній роботі, плануванні і розробленні ефективних навчальних стратегій і програм; залучення вчителів до постійного спостереження за аудиторною роботою колег і її аналізу; колективна відповідальність за цілі і результати навчання; лідерська підтримка вчителів-початківців; пріоритетність інвестування у співпрацю педагогічного колективу шкіл⁷⁵.

Як бачимо, співпраця обумовлює спільне планування, прийняття рішень і вирішення проблем в освітньому середовищі; інтегрована у професійну діяльність і має довгостроковий характер; може бути офіційною і неофіційною; сприяє розвитку спільних цілей, високого рівня довіри і задоволеності роботою у педагогічному колективі. Водночас, існують певні труднощі і стимули для реалізації співпраці між учителями, що здійснюють значний вплив на професійний розвиток педагогів. Вони відображені у таблиці 1.3.1.

⁷⁵ AITSL. (2014). *The Essential Guide to Professional Learning: Collaboration*. URL: https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/the-essential-guide-to-professional-learning---collaborationce4a8891b1e86477b58fff00006709da.pdf?sfvrsn=86a2ec3c_0

Таблиця 3.1.

Труднощі і стимули реалізації принципу співпраці у професійному розвитку педагогів⁷⁶

Труднощі співпраці	Стимули для ефективної співпраці
<ul style="list-style-type: none"> – нестача часу для спільного професійного розвитку педагогів; – відсутність ентузіазму і підтримки співпраці у педагогічному колективі; – відсутність довіри між колегами, вчителями і лідерами; – недостатня увага до результатів групового обговорення; – нерозуміння важливості співпраці у колективі; – пасивна участь учителів у спільній педагогічній діяльності. 	<ul style="list-style-type: none"> – креативний підхід до спільної діяльності; – активна підтримка співпраці; – посилення спільної довіри, зокрема, визнання індивідуальних професійних можливостей; – суголосність у виборі підходів до покращення учнівської успішності; – демонстрація переваг спільної педагогічної діяльності.

На наше переконання, принципи демократичності, науковості і співпраці забезпечують ґрунтовність аналізу учнівської успішності, визначення й імплементацію найефективніших навчальних стратегій, розроблення ефективних програм професійного навчання і розвитку вчителів середніх шкіл в Австралії.

Одним із основоположних принципів професійного розвитку педагогів в Австралії є *лідерство* (leadership). У цьому контексті цікавою для нашого дослідження видається точка зору професора Західного університету Австралії Д. Дея (D. Day) щодо понять «розвиток лідерів» і «розвиток лідерства». Як свідчать результати його дослідження, різниця між розвитком лідерів і лідерства є суттєвою в процесі професійного розвитку фахівців будь-якої галузі. Розвиток лідерів акцентує на індивідуальному знанні, навичках і здібностях, що пов'язані з виконанням лідерських ролей у професійній діяльності вчителів і зумовлюють здатність думати і діяти по-новому, інноваційно і відповідально. Натомість, розвиток лідерства характеризується як колективна здатність членів організації залучатися до організаційних процесів і

⁷⁶ DeLuca C., Bolden B., Chan J. (2017). Systemic professional learning through collaborative inquiry: Examining teachers' perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 67 (Supplement C), 67–78.

виконувати лідерські ролі⁷⁷. Отже, розвиток лідерства орієнтовано на формування здатності реагувати на непередбачені зміни і приймати відповідні рішення з урахуванням міжособистісних відносин.

За таких умов, можна припустити, що одним із результатів загальної стратегії професійного розвитку педагогів на засадах принципу лідерства має стати розвиток внутрішньоособистісної компетентності (intrapersonal competence), необхідної для формування адекватного уявлення про себе; установок інтелектуального вдосконалення; прагнення особистісного і професійного розвитку; вміння використовувати самоідентифікацію в професійній діяльності. Результатом сформованої внутрішньоособистісної компетентності, асоційованої з розвитком педагогів-лідерів, є самопізнання, саморегуляція і самомотивація. У таблиці 1.3.2. представлено головні цілі розвитку лідерів з урахуванням внутрішньоособистісної компетентності за Д. Деєм.

Таблиця 3.2.

Критерії і цілі розвитку вчителів-лідерів⁷⁸

<i>Критерії</i>	<i>Цілі розвитку</i>
Модель лідерства	Індивідуальна: <ul style="list-style-type: none"> • сила волі • знання • авторитетність
Компетентність	Внутрішньоособистісна
Навички	Самопізнання: <ul style="list-style-type: none"> • емоційне пізнання • упевненість у собі • самосприйняття Саморегуляція: <ul style="list-style-type: none"> • самоконтроль • авторитетність • особиста відповідальність • адаптивність Самомотивація: <ul style="list-style-type: none"> • ініціативність • готовність • оптимізм

⁷⁷ Day, D. V. (2000). Leadership Development: A Review in Context. *The Leadership Quarterly*, 11 (4), 581–613.

⁷⁸ Там же

Розглядаючи формування внутрішньоособистісної компетентності в межах професійного розвитку педагогів, дослідник намагається відповісти на питання «Що формувати як функцію розвитку лідерів?». Він виокремлює декілька ключових чинників для розвитку лідерських якостей учителів, з-поміж яких:

- 1) досвід і навчання;
- 2) навички;
- 3) особистість⁷⁹.

Таким чином, розвиток у вчителів ініціативності, професійної творчості, здатності до самопізнання й емоційного інтелекту в межах програм з розвитку лідерства робить вагомий внесок у посилення їхньої мотивації щодо участі в заходах з професійного вдосконалення.

Наші наукові розвідки засвідчують, що провадження високоякісної культури професійної діяльності і навчання австралійських учителів відбувається за умови дотримання *принципу інноваційності* (innovation). В австралійському шкільному середовищі принцип інноваційності реалізується і підтримується у межах культури професійного розвитку педагогів. Так, інноваційність сприяє посиленню внутрішньої мотивації до прийняття рішень; налагодженню зворотного зв'язку між результатами моніторингу професійної діяльності та рішеннями щодо удосконалення останньої; застосуванню ризиків як способу вибудови порозуміння між учителями, розподілу інформації, безперервному навчанню впродовж кар'єрного зростання тощо⁸⁰. Водночас, вплив принципу інноваційності професійного розвитку педагогів в Австралії позначається на таких складових професійної діяльності педагогів: професійна автономія вчителів; використання ІКТ як ефективного засобу отримання і збереження інформації; використання кількісних і якісних інформаційних джерел для аналізу професійної діяльності тощо.

⁷⁹ Day, D. V. (2014). Advances in leader and leadership development: A review of 25 years of research and theory. *The Leadership Quarterly*, 25 (1), 63–82.

⁸⁰ AITSL. (2013b). *The Essential Guide to Professional Learning: Innovation*. URL: <https://www.aitsl.edu.au/tools-resources/resource/the-essential-guide-to-professional-learning-innovation>.

У нашому дослідженні з'ясовано, що практично всі управління/міністерства освіти і підготовки Австралії розглядають професійне навчання і розвиток учителів як один із ефективних чинників впливу на педагогічну діяльність і учнівську успішність відповідно. Водночас, міністерства формулюють *принципи стратегічного курсу з професійного розвитку вчителів*. Так, Міністерство освіти і підготовки Австралійської Столичної Території (АСТ) в документі від 2009 р. «Політика професійного навчання» (Professional Learning Policy) регламентує принципи професійного вдосконалення вчителів, які корелюються з принципами професійного розвитку педагогів в інших юрисдикціях Австралії. Отже, головними принципами ефективного професійного розвитку вчителів середніх шкіл Міністерство освіти і підготовки АСТ, як і більшість міністерств освіти Австралії, вбачає:

1. *Принцип доказовості (Evidence-based)*. Механізм організації професійного розвитку потребує використання відомостей, контекстуально пов'язаних з учасниками професійних програм або проектів, наприклад, дані про учнівську успішність, учнівські потреби та особливості навчального процесу учнів.

2. *Принцип диференціювання (Differentiated)*. Широкі можливості професійного розвитку повинні відповідати різним навчальним потребам окремої людини або організації.

3. *Принцип зразковості (Exemplary)*. Професійний розвиток повинен відображати основну діяльність учителів у процесуальному та змістовому вимірах для генерування кращих практик професійної діяльності.

4. *Принцип контекстозалежності (Contextually relevant)*. Необхідно використовувати правильний комплекс засобів забезпечення інформацією, який би відповідав навчальним потребам педагогічного й адміністративного персоналу.

5. *Принцип індивідуалізації (Personalized)*. Програми професійного розвитку необхідно розробляти і розповсюджувати з урахуванням

індивідуального підходу кожної людини до навчання і індивідуального вибору засобів отримання інформації, як формальних, так і неформальних.

6. *Принцип вікової відповідності навчання дорослих (Appropriate for adult learners)*. Програми професійного розвитку повинні визнавати автономію «дорослих учнів», важливість їхньої самоскерованості і завдань професійного розвитку, які корелюються з професійними ролями учасників процесу та їхнім звичайним життям⁸¹.

З аналізу наукових джерел ми з'ясували, що провадженню процесів реєстрації/акредитації австралійських вчителів, підтримці їхнього професійного профіля і реалізації ефективного професійного розвитку педагогів сприяє низка принципів.

Здійснене дослідження засвідчує, що нині в Австралії гостро актуальною є потреба пошуку холістичних моделей професійного розвитку вчителів середніх шкіл на тлі суперечливих подій: з одного боку, дослідники відстоюють стратегічне значення професійного розвитку педагогів для освіти, що підкріплене численними доповідями ОЕСР та Консультативного комітету з освітніх реформ Австралії (Ministerial Advisory Committee for Educational Renewal), а з іншого – спостерігається зменшення годин, призначених на професійне вдосконалення вчителів, що унеможлиблює забезпечення якісної підготовки вчителів до роботи в аудиторії⁸².

Опрацювання автентичних джерел з теми дослідження показало, що професійний розвиток педагогів в Австралії реалізується у межах різних моделей. Відповідно до:

- 1) рівня ефективності підтримки професійної автономії;
 - 2) трансформуючого впливу та
 - 3) інноваційності
- науковці визначають такі моделі:

⁸¹ ACT Government. (2009). *Professional learning policy*. URL: https://www.education.act.gov.au/publications_and_policies/publications_a-z.

⁸² Lynch, D., Madden, J., Knight, B. A. (2014). Harnessing Professional Dialogue, Collaboration and Content in Context: An exploration of a new model for Teacher Professional Learning. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 1 (3), 1–16.

- модель спільного навчання вчителів (collaborative teacher learning model);
- модель віртуального бенчмаркінгу / протиставлення на основі критеріїв (virtual benchmarking model);
- модель партнерства «школа-університет»;
- змішана модель;
- навчальна модель (training model);
- модель заохочувальної нагороди (award-bearing model);
- модель дефіциту (deficit model);
- каскадна модель (cascade model);
- стандартоорієнтована модель (standard-based model);
- модель коучингу/менторства (coaching/mentoring model);
- модель спільноти, що навчається (community of practice model);
- модель практичного дослідження (action research model);
- трансформуюча модель (transformative model)⁸³.

Надамо їх коротку характеристику. Однією з найефективніших серед інноваційних моделей професійного розвитку вчителів є *Модель спільного навчання вчителів*. Однак, на думку Д. Лінча (D. Lynch), вона відображає традиційний підхід – «звільнення вчителя від викладання матеріалу для відвідування семінарів або курсів професійного розвитку педагогів»⁸⁴. Сутнісні характеристики моделі такі: по-перше, модель ґрунтується на Австралійській рамці діяльності і розвитку вчителів і Національних професійних стандартах для вчителів; по-друге, модель інтегрується в процес професійного навчання і розвитку вчителів у межах соціоматеріального підходу; по-третє, ефективність використання моделі уможливорюється наявністю трьох ключових елементів, стратегічно необхідних для професійного розвитку педагогів:

⁸³ Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31 (2), 235–250; Cohen, D., Hill, H., Kennedy, M. (2002). The benefit to professional development. *American Educator*, 26 (2), 22–25.

⁸⁴ Lynch, D., Madden, J., Knight, B. A. (2014). Harnessing Professional Dialogue, Collaboration and Content in Context: An exploration of a new model for Teacher Professional Learning. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 1 (3), 1–16.

- 1) професійний діалог (professional dialogue) із залученням колег;
- 2) співпраця (collaboration), що розвиває саморефлексію і розширює освітній потенціал учителів;
- 3) контекстуалізація змісту навчання (learning teaching content in context) як комплексна система, де зміст навчання співвідноситься з контекстом.

Зауважимо, що навчання вчителів здійснюється системно, у невеликих групах, відповідно до низки взаємопов'язаних етапів (teacher learning steps):

- 1) інструктування (coaching),
- 2) менторство (mentoring),
- 3) звіт про роботу вчителів (feedback).

Поетапний характер цього процесу дозволяє вчителям аналізувати свою діяльність (рефлексувати), перевіряти реакцію учнів на викладання, обмінюватися досвідом і оцінювати діяльність один одного. Кожен етап складається з п'яти елементів:

1. Обговорення до інспектування (pre-walk discussion). Захід проводиться призначеним учителем-наставником (lead walker). Ключові моменти обговорення: протоколи етапів, характеристика навчального середовища, визначення мети інспектування.

2. Інспектування груп (the cohort areas walk) передбачає оцінювання навчального середовища/місця, характеристику викладання вчителів, спостереження за взаємодією вчителів та учнів, опитування учнів тощо.

3. Обговорення після інспектування (post walk discussion) передбачає обмін інформацією про результати спостереження, саморефлексію, формулювання ідей щодо покращення викладання, планування відповідного інструктування та менторства.

4. Самоаналіз і звіт про роботу вчителя, що складається самим учителем, наставником і педагогічним колективом тощо.

5. Удосконалення за допомогою інструктування, менторства і підготовка звіту.

Отже, модель спільного навчання вчителів передбачає збір даних про успішність учнів і навчальну діяльність учителів з метою спонукання до і стимулювання діалогу про професійну діяльність учителів. Основною перевагою цієї моделі є те, що професійний розвиток педагогів відбувається регулярно (щоденно), в робочому (шкільному) середовищі і спонукає колектив до співпраці й обміну досвідом.

Значну цінність для нашого дослідження представляє *модель віртуального бенчмаркінгу/протиставлення на основі критеріїв*. Ця модель професійного розвитку педагогів на робочому місці активно реалізується за допомогою дистанційного навчання, передбачає індивідуальну й колективну форми навчання і сприяє ефективному професійному розвитку фахівців⁸⁵. Важливо, що модель характеризується як колаборативна і горизонтальна, базується на якісних методах та інтерактивному електронному спілкуванні. У процесі бенчмаркінгу в якості інструменту синхронного спілкування використовується, наприклад, програмне забезпечення Adobe Connect Pro software, а для асинхронного упорядкування колективного знання і організації інтерактивного форуму, наприклад, середовище the Ning.

Суттєвою характеристикою моделі є застосування критеріїв аутентичного навчання – рефлексії та інструментів діалогу – в колегіальному аналізі електронних курсів професійного розвитку. Модель передбачає 5 етапів:

1. Ініціювання: опис курсу – стартовий семінар – формування пари – первинне дослідження.
2. Попередня підготовка: самооцінка – підготовка експертної оцінки.
3. Обговорення: обговорення колегіального аналізу/розгорнутий колегіальний аналіз у межах віртуальної спільноти.
4. Подальше обговорення: розгорнутий колегіальний аналіз у межах віртуального спілкування.

⁸⁵ Leppisaari, I., Vainio, L. Herrington, J. (2009). Virtual benchmarking as professional development: Peer learning in authentic learning environments. In same places, different spaces. *Proceedings ascilite Auckland 2009*. URL: <http://www.ascilite.org.au/conferences/auckland09/procs/leppisaari.pdf>.

5. Заключний етап проекту: підбиття підсумків – останній семінар – експертна оцінка – останній огляд – дослідження – підготовка звіту⁸⁶.

На нашу думку, позитивними характеристиками моделі віртуального бенчмаркінгу є такі: забезпечення аутентичного контексту, що відображає спосіб використання знання в реальному житті; забезпечення аутентичної діяльності і завдань; забезпечення доступу до експертної діяльності і моделювання/симуляції процесів; можливість апробації різних ролей і визначення подальших перспектив; підтримка спільного конструювання бази знань; сприяння рефлексії; забезпечення наставництва; можливість отримати реальну оцінку результатів навчання відповідно до поставлених завдань.

Інтерактивний, відкритий характер цієї моделі професійного розвитку педагогів Австралії робить її максимально доступною для широкого кола педагогів, що сприяє розвитку педагогічних навичок учителів в режимі он-лайн і забезпечує аутентичне навчальне середовище. Залучення до такої моделі активує педагогічний дискурс, розширює розуміння необхідності професійного розвитку, розвиває навички аналізу діяльності колег і підтримує процес колегіального навчання за рахунок інструментів оцінювання аутентичного навчання, практики самооцінки та колегіального аналізу.

Важливо підкреслити, що в австралійській системі педагогічної освіти для організації професійного розвитку педагогів широко застосовуються ІКТ. Так, П. Вайтхауз (P. Whitehouse), Е. МакКлоскі (E. McCloskey), Д. Дж. Кітхульт (D. J. Ketehult) обґрунтували три моделі професійного розвитку вчителів он-лайн, а саме:

1) *нео-традиційна*, у межах якої інструктор є основним джерелом знань, а навчання зосереджується на придбанні знань (традиційні форми і методи професійного розвитку педагогів);

2) *соціально конструктивна* (професійні навчальні спільноти, профільні асоціації), у межах якої вчителі підвищують свою кваліфікацію, розширюючи

⁸⁶ Там же

змістовий компонент педагогічної діяльності шляхом спільного конструювання професійно значущого знання;

3) *теле-менторство* (навчання з використанням дистанційних технологій), у межах якої вчителі навчаються в якості учнів спільно з ментором⁸⁷.

Припускається, що недоліком першої моделі є демонстрація однотиповості оброблення і організації інформації вчителями і схильності до конкретних навчальних ситуацій⁸⁸. Дві останні моделі мають неформальний, самоврядний характер і демонструють підвищену продуктивність професійного розвитку педагогів в Австралії⁸⁹.

У межах нашого дослідження доречно наголосити на ефективності *моделі змішаного навчання* професійного розвитку педагогів, яка здійснюється в режимі он-лайн, і, за визначенням Д. Гарісона (D. Garrison) і Н. Вогана (N. Vaughan), є «продуманим поєднанням індивідуального та он-лайн навчального досвіду»⁹⁰. Цікаво, що в професійних асоціаціях, он-лайн діяльність інтегрована в організацію зустрічей, заходів, конференцій і семінарів. Ключовою характеристикою моделі, що підвищує ефективність професійного розвитку педагогів, є безперервність залучення педагогів до цього процесу, яка сприяє концентрації на певних проблемах та їх рефлексивному аналізу, що стають можливими за фізичної відсутності останніх на робочих місцях. Модель змішаного навчання створює стимули та можливості для формування професійно спорідненої групи із спільними навчальними цілями і проблемами, яка знаходиться у постійному контакті для їх обговорення й вирішення⁹¹.

⁸⁷ Whitehouse, P., McCloskey, E., Keteht, D. J. (2010). Online pedagogy design and development: New models for 21st Century online teacher professional development. In J. O. Lindberg & A. D. Olofsson (eds.), *Online communities and teacher professional development: Methods for improved education delivery* (pp. 247–262). Hershey, NY: Information Science Reference.

⁸⁸ Sadler-Smith, E., Smith, P. J. (2004). Strategies for accommodating individuals' styles and preferences in flexible learning programmes. *British Journal of Educational Technology*, 35 (4), 395–412.

⁸⁹ Duncan-Howell, J. (2009). Teachers making connections: Online communities as a source of professional learning. *British Journal of Educational Technology*, 41 (2), 324–340.

⁹⁰ Garrison, D. R., Vaughan, N. D. (2008). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

⁹¹ Anderson, N., Henderson, M. (2004). E-PD: blended models of sustaining teacher professional development in digital literacies. *E-Learning*, 1(3), 383–394.

Необхідно зазначити, що модель *партнерство «школа-університет»* є одним із тригерів якісної професійної діяльності вчителів середніх шкіл в Австралії. Школи – це своєрідні навчальні громади (*learning communities*), для яких зовнішня співпраця є значимою, оскільки сприяє покращенню професійної діяльності вчителів. Демонструючи спільні цілі і чітко визначені ролі й очікування, партнерство «школа-університет» потенційно оптимізує і посилює можливості професійного розвитку педагогів⁹². Модель партнерства університетів зі школами фокусується на забезпеченні оптимальних можливостей професійного розвитку педагогів завдяки застосуванню форм, як-от: конференції для вчителів і керівників; семінари для менторів; зарахування кредитів за керівництво педагогічною практикою для отримання освітньо-кваліфікаційного рівня магістра; зустрічі з учителями шкіл; зустрічі з представниками професійних асоціацій; зустрічі кожного семестру студентів-майбутніх учителів з їхніми шкільними наставниками на офіційній основі.

Наше дослідження показало, що в безперервній педагогічній освіті Австралії використовуються моделі, характерні для професійного навчання і розвитку вчителів в інших країнах світу. Проаналізуємо переваги і недоліки найпоширеніших з них. Так, *навчальна модель* є провідною у світовій освітній системі. Модель надає вчителям можливість оновити професійну компетентність. Навчальний процес у межах цієї моделі здійснюється у формі передачі досвіду від експерта-наставника до вчителя, ґрунтуючись на розробленій експертом програмі. Процес навчання може відбуватися в установі, де працюють вчителі. Серед недоліків цієї моделі слід зазначити недостатній зв'язок із сучасним контекстом навчання; низький рівень розуміння моральних цінностей, які складають основу професіоналізму вчителів; централізований підхід до навчання; стандартизацію навчальних можливостей, яка нівелює сучасну потребу у формуванні ініціативних педагогічних працівників. Водночас, ця модель є ефективною для надання вчителям нових знань.

⁹² Brady, L. (2002). School University Partnerships: What Do the Schools Want? *Australian Journal of Teacher Education*, 27 (1), 1–8.

Модель заохочувальної нагороди реалізується в межах освітньої програми з подальшою нагородою, яка затверджується університетами. Це зовнішнє затвердження можна розглядати як ознаку забезпечення якості професійного розвитку педагогів та здійснення контролю з боку організації, уповноваженої організовувати і фінансувати процес навчання вчителів. Ця модель уможлиблює отримання статусу дипломованого вчителя по завершенні програми. Недоліками цієї моделі вважають протиставлення понять «професійний» і «академічний» статуси, оскільки в межах моделі університети часто провадять академічну діяльність і не зважають на практичний елемент навчання.

Модель дефіциту професійного розвитку педагогів розроблена для заповнення прогалин у практичній професійній діяльності вчителів. Модель є продуктивною в контексті управління професійною діяльністю вчителів і передбачає лідерську позицію експерта-наставника в оцінюванні й управлінні змінами у професійній діяльності вчителів, а також покращенні професійного рівня кожного вчителя. Ця модель недооцінює індивідуальну професійну діяльність учителя й ігнорує колективну відповідальність. Отже, у межах цієї моделі успішний розвиток професійної компетентності повинен спиратися на лідерство, яке уможлиблює три умови успішного навчання:

- 1) формування колективного розуміння подій у робочому середовищі;
- 2) розроблення і використання колективної бази знань;
- 3) розвиток почуття взаємозалежності.

В умовах реалізації *каскадної моделі* професійного розвитку педагогів долучають до навчання і спонукають до подальшого розповсюдження отриманої інформації серед колег. Вона продуктивна в умовах дефіциту ресурсів (людських, фінансових, матеріальних тощо). Недоліками цієї моделі є: загальна орієнтація на розвиток умінь; частковий акцент на опануванні знаннями; ігнорування цінностей. Таким чином, ця модель підтримує технічний погляд на навчання – вміння і знання проти цінностей і ставлень.

Стандартоорієнтована модель професійного розвитку педагогів сприяє розвитку системи навчання вчителів, яка генерує й емпірично підтверджує зв'язок між рівнем педагогічної майстерності вчителів та рівнем учнівської успішності. Модель орієнтується на використання Національних і територіальних стандартів, які втілюють вимоги до рівня професіоналізму вчителів. Водночас, така орієнтація моделі нівелює можливості використання альтернативних форм професійного розвитку і обумовлює певним чином неповагу до рефлексивного аналізу та критичного мислення вчителів. Таким чином, ця модель виступає фундаментом для професійного розвитку педагогів, водночас обмежуючи педагогів у їх виборі альтернативних форм професійного вдосконалення.

Модель коучингу або менторства передбачає поєднання різних практик професійного розвитку педагогів. Однак, визначальною характеристикою цієї моделі є важливість двосторонніх взаємовідносин між декількома учасниками процесу навчання для підтримки професійного розвитку. Коучингу і менторству притаманна ця характеристика, хоча коучинг більше орієнтований на розвиток навичок, а менторство передбачає елемент консультування і професійної дружби між експертом і менш досвідченим учителем. Отже, основна мета моделі полягає у формуванні взаємовигідних і систематичних відносин, які мають ієрархічну структуру і орієнтовані на оцінювання професійної діяльності. Якість міжособистісних відносин має вирішальне значення в межах цієї моделі, оскільки для її успішної реалізації учасники повинні мати добре розвинені навички міжособистісного спілкування.

Професійний розвиток педагогів в межах *моделі спільноти, що навчається* реалізується за допомогою трьох основних процесів:

- 1) розвиток форм взаємодії учасників спільноти;
- 2) розуміння і налаштування освітнього середовища;
- 3) розроблення стратегій, стилю навчання, педагогічного дискурсу тощо.

Хоча спільноти потенційно забезпечують збереження пануючих дискурсів, за певних умов вони можуть виступати могутніми джерелами трансформації

знання. Отже, модель уможлиблює розширення і поглиблення знань та досвіду окремого вчителя завдяки колективним зусиллям.

Модель практичного дослідження розглядає дослідження педагогічної дії вчителя як вивчення соціальної ситуації з метою покращення якості професійної діяльності в межах цього процесу. Дослідження якості педагогічної дії вчителя сприймається як осмислення учасниками професійного розвитку педагогів конкретної ситуації з практичної діяльності. Залучення вчителів до спільнот, що навчаються, у межах цієї моделі сприяє поліпшенню професійної діяльності вчителів. Однак, колаборитивна діяльність не є передумовою для здійснення практичного дослідження. Отже, модель практичного дослідження можна охарактеризувати як успішну для розвитку критичного мислення вчителів і дієву щодо встановлення професійної автономії і трансформаційної практики педагогічних працівників.

Трансформаційна модель поєднує низку процесів, характерних для інших моделей. Основною рисою цієї моделі є комбінація практичних заходів і умов, які підтримують трансформаційну природу навчання вчителів. У цьому сенсі можна стверджувати, що трансформаційна модель не є чітко визначеною моделлю сама по собі, вона окреслює діапазон різних умов, необхідних для трансформації професійної діяльності вчителів⁹³.

Результати наших наукових розвідок доводять, що в основу реалізації моделей професійного розвитку педагогів в системі безперервної педагогічної освіти Австралії покладено дві пріоритетні цілі цього процесу:

- 1) підготовка вчителів до імплементації освітніх реформ і
- 2) підтримка вчителів у їхній професійній діяльності.

Проаналізовані моделі поділяються на три категорії, відповідно до ефективності методів професійного розвитку педагогів у досягненні ключової мети – трансформації особистісних і професійних якостей учителів:

- 1) *передача знань* (навчальна модель, модель заохочувальної нагороди, модель дефіциту, каскадна модель);

⁹³ Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31 (2), 235–250.

2) *засвоєння знань* (стандарто-орієнтована модель, модель коучингу/менторства, модель навчального спільноти);

3) *трансформація знань* (модель практичного дослідження, трансформаційна модель). Зауважимо, що моделі трансформаційного характеру суттєво посилюють рівень професійної автономії вчителів середніх шкіл в Австралії.

З'ясовано, що якісний професійний розвиток педагогів в Австралії реалізується у межах моделей, а саме: модель спільного навчання вчителів, модель віртуального бенчмаркінгу/протиставлення на основі критеріїв, партнерство «школа-університет», змішана модель, навчальна модель; модель заохочувальної нагороди; модель дефіциту; каскадна модель; стандартоорієнтована модель; модель коучингу/менторства; модель навчальної спільноти; модель практичного дослідження; трансформуюча модель.

Визначено принципи (демократичності, науковості, співпраці, лідерства, інноваційності) й охарактеризовано стратегії (розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення, відповідно до вимог викладання у ХХІ ст.; активне залучення вчителів до співпраці у шкільному освітньому середовищі; удосконалення професійного іміджу вчителів шляхом формування лідерських якостей; розвиток і збереження взаємовигідного соціального партнерства між школами й університетами, професійними асоціаціями тощо) професійного розвитку вчителів, які забезпечують його високу якість.

Вивчення і критичне осмислення конструктивних ідей австралійського досвіду професійного розвитку педагогів дозволить визначити можливості їх продуктивного використання у процесі розбудови системи безперервної педагогічної освіти України.

4. Рекомендації щодо поліпшення професійного розвитку педагогів в Україні з урахуванням перспективного австралійського досвіду

Здійснене дослідження актуалізує усвідомлення проблеми професійного розвитку педагогів в Україні і потребує розроблення рекомендацій щодо використання конструктивних ідей австралійського досвіду з метою покращення стану вітчизняної безперервної педагогічної освіти, зокрема вдосконалення системи професійного розвитку педагогів. Ми пропонуємо виокремити низку відповідних напрямів, а саме:

1) Політично-стратегічний напрям:

– розроблення національної стратегії безперервного професійного розвитку педагогів з метою формування корпусу конкурентоспроможних фахівців для задоволення суспільних потреб;

– удосконалення нормативно-правової основи щодо співпраці провайдерів відповідних послуг, підтримки прав і можливостей педагогів у професійному розвитку;

– усвідомлення педагогами права вибору власного вектору безперервного професійного розвитку, надання їм професійної автономії.

2) Соціальний напрям:

– адаптація і розвиток принципу співпраці як чинника спільного навчання педагогів з метою:

- підвищення рівня їх відповідальності перед педагогічним колективом і освітньою установою;

- обміну професійним досвідом і розвитку навичок колегіального аналізу.

– удосконалення якості культури професійної діяльності і розвитку педагогів з метою:

- оптимізації професійного вдосконалення педагогічних кадрів;
- стимулювання продуктивних педагогічних ініціатив;

- сприяння особистому професійному зростанню педагогічного колективу і, відповідно, поліпшенню учнівської успішності;

- розширення механізмів формування правової культури педагогів як невід’ємної складової змісту й технології професійної діяльності вчителів.

3) Організаційно-управлінський напрям:

- оновлення методичної служби з метою створення нової сервісної служби допомоги і підтримки вчителів;

- координація партнерства «школа-університет» з метою забезпечення якості безперервного професійного розвитку педагогів;

- організація досліджень професійної поведінки, формування компетентностей педагогів з метою прогнозування найефективніших підходів, практик і виявлення кращих освітніх інституцій у забезпеченні послуг з професійного розвитку;

- посилення спільної діяльності професійних асоціацій з метою створення ініціатив з вибудовування високоефективної і динамічної системи дій, спрямованої на залучення педагогічних працівників до безперервного професійного розвитку і їх подальшу пролонговану підтримку в межах організації;

- створення можливостей дистанційного й он-лайн формату підвищення кваліфікації педагогів;

- адаптація і деформалізація механізмів атестації й реєстрації педагогічних працівників.

4) Навчально-методичний напрям:

- збільшення обсягу практичних занять, тренінгів і, в цілому, надання викладанню більш практичного спрямування (акцентування уваги на методиці викладання конкретних тем тощо);

- розширення кола можливостей професійного розвитку в умовах ресурсних обмежень освіти дорослих в Україні (ознайомлення із досвідом передових педагогів країни, організація майстер-класів, авторських семінарів тощо);

- залучення сучасних інноваційних ІКТ у процес підвищення кваліфікації педагогів;
- провадження й посилення освітніх можливостей дистанційного і віртуального навчання;
- розроблення програм професійного вдосконалення, спрямованих на розвиток критичного і креативного мислення, дослідницької компетентності з метою набуття нових системних знань, формування рефлексивної здатності;
- створення педагогами власної дослідницької школи й оновлення їхньої професійної діяльності.

5) Кваліметричний напрям:

- визнання сертифікації педагогів важливим елементом національної стратегії покращення якості професійної діяльності і, відповідно, ефективним чинником підвищення показників учнівської успішності;
- розроблення програм підготовки експертів із сертифікації з використанням ефективної моделі змішаного навчання;
- запровадження сертифікації педагогічних працівників у децентралізованому і добровільному форматах;
- сприяння розвитку лідерського потенціалу серед педагогів як чинника підвищення рівня учнівської успішності і діяльності закладу освіти в цілому.
- удосконалення дієвих механізмів і форм заохочення, оцінювання і винагородження професійної діяльності педагогів як мотивації до безперервного професійного вдосконалення.
- посилення ролі андрагогів для якісного безперервного професійного навчання педагогів;
- формування академічної доброчесності з метою:
 - забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень;
 - демонстрації відповідальності вчителів як складової професійного розвитку.

6) Фінансовий напрям:

- забезпечення доступності фінансування та підтримки можливостей безперервного професійного розвитку за рахунок залучення до програм державних грантів, фінансових ініціатив незалежних або приватних провайдерів;

- збільшення державної фінансової підтримки талановитих педагогів з метою підвищення їхнього професіоналізму за рахунок участі у закордонних стажуваннях, конференціях, науково-дослідних проектах тощо;

- диференціювання заробітних плат педагогічних працівників різних категорій як мотиваційного чинника, відповідно до результатів, отриманих на курсах підвищення кваліфікації та перепідготовки.

Загалом, поступова адаптація національної системи освіти України до європейських вимог і критеріїв уможливила усвідомлення значущості якісного безперервного професійного розвитку педагогів для покращення статусу нашої держави у міжнародному освітньому просторі. Однак, перед системою безперервної педагогічної освіти України наразі постала низка викликів, з-поміж яких, найсуттєвішими є такі: недостатній рівень оплати праці, висока плінність кадрів, відсутність мотивації, невідповідність ресурсної бази для реалізації можливостей професійного розвитку тощо.

Отже, окреслені рекомендації щодо використання конструктивних ідей досвіду професійного розвитку педагогічних працівників Австралії ґрунтуються на виявлених недоліках системи безперервної педагогічної освіти України, реалізуються за певними напрямками і стосуються формування профілю сучасного ефективного українського педагога.

Література

1. ACT Government. (2009). *Professional learning policy*. URL: https://www.education.act.gov.au/publications_and_policies/publications_a-z.
2. AITSL. (2013). *The Essential Guide to Professional Learning: Innovation*. URL: <https://www.aitsl.edu.au/tools-resources/resource/the-essential-guide-to-professional-learning-innovation>
3. AITSL. (2014). *The Essential Guide to Professional Learning: Collaboration*. URL: https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/the-essential-guide-to-professional-learning-collaborationce4a8891b1e86477b58fff00006709da.pdf?sfvrsn=86a2ec3c_0
4. Amol Padwad, Krishna Dixit. *Continuing Professional Development. An Annotated Bibliography*. – British Council, 2011. – 40 pp.
5. Anderson B., McFarlane C. *Assemblage and geography* / B. Anderson, C. McFarlane // *Area*. – 2011. – Vol. 43. – № 2. – P. 124-127.
6. Anderson, N., Henderson, M. (2004). E-PD: blended models of sustaining teacher professional development in digital literacies. *E-Learning*, 1(3), 383–394.
7. Aspland, T., Elliott, B., Macpherson, I. (1997). Empowerment through professional development. *Australian and New Zealand Councils for Educational Research*. URL: http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1156&context=research_conference.
8. Australian Qualifications Framework Council. (2013). *Australian Qualifications Framework*. URL: <https://www.aqf.edu.au/sites/aqf/files/aqf-2nd-edition-january-2013.pdf>.
9. Avalos B. (2011). *Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years*. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10–20.
10. Barab, S. A., Duffy, T. (2000). From practice fields to communities of practice. In D. Jonnasen & S. M. Land (Eds.), *Theoretical foundations of learning environments* (pp. 25–56). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

11. Barber, M., Donnelly K., Rizvi S. *Oceans of Innovation. The Atlantic, the Pacific, Global Leadership and the Future of Education*. London: Institute for Public Policy Research, 2012. – P. 70
12. Beaty, L. (1998). The professional development structure of teachers in higher education: structures, methods and responsibilities. *Innovations in education and training international*, 35 (2), 99–107.
13. Biesanz, J. C. (2003). Personality over time: Methodological approaches to the study of short-term and long-term development and change. *Journal of Personality*, 71 (6), 905–942.
14. Bissessar, C. S. (2014). Facebook as an Informal Teacher Professional Development Tool. *Australian Journal of Teacher Education*, 39 (2), 121–135.
15. Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33 (8), 3–15.
16. Brady, L. (2002). *School University Partnerships: What Do the Schools Want?* Australian Journal of Teacher Education, 27 (1), 1–8.
17. Caena F. (2011). *Literature review: quality in teachers' continuing professional development*. European Commission.
18. Carr, W., Hartnett, A. (1996). *Education and the Struggle for Democracy*. Buckingham: Open University Press.
19. Cohen, D., Hill, H., Kennedy, M. (2002). *The benefit to professional development*. American Educator, 26 (2), 22–25.
20. Crosswell L. *Understanding Teacher Commitment in Time of Change* / L. Crosswell. – Brisbane: Queensland University of Technology, 2006.
21. Darling-Hammond, L. et al. *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs* / L. Darling-Hammond, M. La Pointe, D. Meyerson, M. Orr // The Wallace Foundation, 2007. – p. 254
22. Day C., Gu Q. *The New Lives of Teachers* / C. Day, Q. Gu. – London: Routledge, 2010.

23. Day C., Sammons P., Stobart G., Kington A., Gu Q. *Teachers Matter: Connecting Lives, Work and Effectiveness* / C. Day, P. Sammons, G. Stobart, A. Kington, Q. Gu. – Maidenhead: Open University Press, 2007.

24. Day, D. V. (2000). *Leadership Development: A Review in Context*. The Leadership Quarterly, 11 (4), 581–613.

25. Day, D. V. (2014). *Advances in leader and leadership development: A review of 25 years of research and theory*. The Leadership Quarterly, 25 (1), 63–82.

26. DeLuca, C., Bolden, B., Chan, J. (2017). *Systemic professional learning through collaborative inquiry: Examining teachers' perspectives*. Teaching and Teacher Education, 67 (Supplement C), 67–78.

27. Dinham, S. (2000). Teacher satisfaction in an age of change. In S. Dinham & C. Scott (Eds), *Teaching in Context* (pp. 18–35). Victoria, Camberwell: ACER Press.

28. Duncan-Howell, J. (2009). *Teachers making connections: Online communities as a source of professional learning*. British Journal of Educational Technology, 41 (2), 324–340.

29. Ebmeier H., Niklaus J. The Impact of Peer and Principal Collaborative Supervision on Teachers' Trust, Commitment, Desire for Collaboration and Efficacy / H. Ebmeier, J. Niklaus // Journal of Curriculum and Supervision. – 1999. - № 14 (4). – P. 351 – 378.

30. European Commission. Teachers' Professional Development – Europe in international comparison – [Электроний ресурс]. – Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union, 2010. – Режим доступа: http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/talis/report_en.pdf.

31. EURYDICE. (2004). Keeping teaching attractive for the 21st century. Key topics in education in Europe. Volume 3. Brussels: European Commission/EURYDICE.

32. Evans, L. (2014). Leadership for professional development and learning: enhancing our understanding of how teachers develop. *Cambridge Journal of Education*, 44 (2), 179–198.

33. Firestone W. Images of Teaching and Proposals for Reform: a Comparison of Ideas from Cognitive and organizational Research / W. Firestone // *Educational Administration Quarterly*. – 1996. - № 32 (2). – P. 209 – 235.

34. Five Million UK Workers “Suffer Extreme Stress. – Independence. – 2005. – 16 May.

35. Gale, T. (2006). How did we ever arrive at the conclusion that teachers are the problem? A critical reading in the discourses of Australian schooling. *English in Australia*, 41 (2), 12–26.

36. Garrison, D. R., Vaughan, N. D. (2008). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

37. Huberman M. The Lives of Teachers / M. Huberman. – London: Cassell, 1993.

38. Huberman M., Vandenberghe R. Understanding and Preventing Teacher Burnout / M. Huberman, R. Vandenberghe. – Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

39. Jetnikoff, A. (2011). What Do Beginning English Teachers Want From Professional Development? *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (10), 53–64.

40. Kennedy, A. (2005). *Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis*. *Journal of In-service Education*, 31 (2), 235–250;

41. Leppisaari, I., Vainio, L. Herrington, J. (2009). *Virtual benchmarking as professional development: Peer learning in authentic learning environments. In same places, different spaces*. Proceedings oscillate Auckland 2009. URL: <http://www.ascilite.org.au/conferences/auckland09/procs/leppisaari.pdf>.

42. Louis K. Effects of Teacher Quality Worklife in Secondary Schools on Commitment and Sense of Efficacy / K. Louis // *School Effectiveness and School Improvement*. – 1998. - № 9 (1). – P. 1 – 27.

43. Lynch, D., Madden, J., Knight, B. A. (2014). Harnessing Professional Dialogue, Collaboration and Content in Context: An exploration of a new model for

Teacher Professional Learning. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 1 (3), 1–16.

44. McKenzie, Ph. (2008). *Staff in Australia's Schools. Research Developments*. URL: http://works.bepress.com/phil_mckenzie/10/.

45. Musset, P. (2010). Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects, OECD Education Working Papers, 48. OECD Publishing. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529644.pdf>.

46. *National report on the development of education in Australia*. (2001). URL: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/International/ICE/natrap/australia.pdf

47. Nias J. Commitment and motivation in primary school teachers / J. Nias // Educational Review. – 1981. - № 33 (3). – P. 181 – 190.

48. NSW DET. (2000). *Pedagogy for the future: Three year strategic submission NSW*. Sydney: NSW DET Quality Teacher Project.

49. OECD. (2004). *Completing the Foundation for Lifelong Learning – An OECD Survey of Upper Secondary Schools*. Paris: OECD Publishing.

50. OECD. (2012). *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008*. Paris: OECD Publishing.

51. OECD. (2013). *Australia – Country note – Results from TALIS*. URL: <https://www.oecd.org/australia/TALIS-2013-country-note-Australia.pdf>.

52. OECD. (2013a). *Leadership for the 21st Century Learning, Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing.

53. OECD. (2016). *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*. URL: <https://doi.org/10.1787/9789264248601-en>.

54. Owen, S. (2004). Situativity Theory and Emerging Trends in Teacher Professional Development. *International Reflections in Educational Leadership*, 8 (2). URL: <https://www.aare.edu.au/data/publications/2004/owe04331.pdf>.

55. Padwad, A., Dixit, K. K. (2011). *Continuing Professional Development. An Annotated Bibliography*. New Delhi: British Council.

56. Rosenholtz S., Simpson C. Workplace Conditions and the Rise and Fall of Teachers' Commitment / S. Rosenholtz, C. Simpson // *Sociology of Education*. – 1990. - № 63. – P. 241 – 257.

57. Sadler-Smith, E., Smith, P. J. (2004). *Strategies for accommodating individuals' styles and preferences in flexible learning programmes*. *British Journal of Educational Technology*, 35 (4), 395–412.

58. Schleicher A. Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century. Lessons from around the world. Paris : OECD, 2012, p. 103.

59. Smithers A., Robinson P. Teacher Turnover, Wastage and Movements between Schools / A. Smithers, P. Robinson. – London: Department for Education and Skills, 2005.

60. Trent, J. (2012). Teacher professional development through a school-university partnership. What role does teacher identity play? *Australian Journal of Teacher Education*, 37 (7), 1–106.

61. UNESCO Thesaurus. (2016). URL: <http://databases.unesco.org/thesru/help.html#per>.

62. UNESCO. (2014). *Teaching and learning: achieving quality for all*. Summary. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002266/226662e.pdf>.

63. UNESCO. (2015a). *Incheon Declaration and SDG4 – Education 2030 Framework for Action*. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656E.pdf>.

64. UNESCO. (2015b). *Teacher Policy Development Guide*. Paris: UNESCO.

65. Verenekina, I. (2003). Understanding Scaffolding and the ZPD in Educational Research. *Conference papers of AARE/NZARE*. Auckland: AARE.

66. Villegas-Reimers E. (2003). *Teacher Professional Development: an International Review of the Literature*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.

67. Webster, R. S. (2017). *Education or quality of teaching? Implications for Australian democracy*. *Australian journal of teacher education*, 42 (9), 59–76.

68. Whitehouse C. (2011). *Effective continuing professional development for teachers*. Centre for Education Research and Policy.

69. Whitehouse, P., McCloskey, E., Ketchum, D. J. (2010). Online pedagogy design and development: New models for 21st Century online teacher professional development. In J. O. Lindberg & A. D. Olofsson (eds.), *Online communities and teacher professional development: Methods for improved education delivery* (pp. 247–262). Hershey, NY: Information Science Reference.

Додаток

**Австралійські національні професійні стандарти педагогів
(Стандарти 6 і 7 – Професійне залучення)**

<i>Напрямок</i>	<i>Стандарт 6 – Брати участь у професійному навчанні</i>
6.1 Фізичний, соціальний, інтелектуальний розвиток і характеристики учнів	Випускник Демонструє розуміння ролі Національних професійних стандартів учителів у визначенні потреб професійного навчання.
	Професіонал Використовує Національні професійні стандарти вчителів і рекомендації колег для визначення і планування потреб професійного навчання.
	Висококваліфікований фахівець Вивчає Національні професійні стандарти вчителів для планування особистих цілей професійного розвитку; підтримує колег у визначенні та реалізації особистих цілей професійного навчання; сприяє покращенню аудиторної роботи студентів педагогічних факультетів.
	Провідний фахівець Використовує глибокі знання Національних професійних стандартів учителів для планування і керування розробкою підходів і програм професійного навчання, які відповідають потребам колег і студентів педагогічних факультетів у професійному навчанні.
6.2 Активна участь у професійному навчанні і удосконалення	Випускник Розуміє сутність відповідних та обґрунтованих джерел професійного навчання вчителів.
	Професіонал Бере активну участь у навчанні з метою удосконалити

професійної діяльності	професійні знання і діяльність, які співвідносяться з професійними потребами і пріоритетами школи і/або освітньої системи.
	Висококваліфікований фахівець Планує професійне навчання, ґрунтовно вивчаючи відповідні наукові праці; залучає високоякісні ресурси для удосконалення професійної діяльності; пропонує студентам педагогічних факультетів стажування.
	Провідний фахівець Встановлює колаборативні зв'язки для розширення можливостей професійного навчання, бере активну участь у дослідженні і забезпечує якісні ресурси і стажування студентам педагогічних факультетів.
6.3 Співпраця з колегами і удосконалення професійної діяльності	Випускник Дослухається до конструктивної критики адміністрації та педагогічного колективу з метою удосконалити професійну діяльність.
	Професіонал Бере активну участь у колегіальних обговореннях і приймає конструктивну критику з метою удосконалити професійні знання і діяльність.
	Висококваліфікований фахівець Ініціює і залучається до професійних обговорень з колегами у форматі форумів з метою оцінити діяльність, яка спрямована як на удосконалення професійних знань і діяльності, так і на покращення учнівської успішності.
	Провідний фахівець Реалізує професійний діалог в рамках школи або організацій професійного навчання, який підкріплено зворотнім зв'язком, аналізом сучасних наукових джерел і

	професійною діяльністю для покращення учнівської успішності.
6.4 Освоєння професійного навчання і покращення учнівської успішності	Випускник Демонструє розуміння доцільності неперервного професійного навчання і його результатів для покращення учнівської успішності.
	Професіонал Бере участь у програмах професійного навчання, які орієнтовані на відповідні навчальні потреби учнів.
	Висококваліфікований фахівець Взаємодіє з колегами для оцінювання ефективності діяльності з професійного навчання вчителів.
	Провідний фахівець Активно підтримує, залучається до і керує стратегіями підтримки можливостей якісного професійного навчання для колег, які спрямовані на покращення учнівської успішності.
Напрямок	Стандарт 7 – Професійно співпрацювати з колегами, батьками/опікунами і громадою
7.1 Відповідність нормам професійної етики і обов'язкам	Випускник Розуміє і приймає ключові принципи морального (етичного) кодексу і застосовує їх в професійній діяльності.
	Професіонал Відповідає нормам морального кодексу і поведінки, встановлені контролюючими органами, системами і школами.
	Висококваліфікований фахівець Проводить високі етичні стандарти, допомагає колегам зрозуміти норми морального кодексу і виявляти

	розсудливість в рамках школи і громади.
	Провідний фахівець Моделює зразкову етичну поведінку і виявляє розсудливість у професійних стосунках з учнями, колегами і громадою.
7.2 Виконання всіх юридичних, адміністративних і організаційних вимог	Випускник Розуміє відповідні юридичні, адміністративні і організаційні принципи та процеси, необхідні вчителям в професійній діяльності.
	Професіонал Розуміє наслідки і виконує юридичні, адміністративні, організаційні і професійні вимоги, принципи і процеси.
	Висококваліфікований фахівець Підтримує колег у вивченні й розумінні юридичних, адміністративних і організаційних вимог, принципів і процесів.
	Провідний фахівець Ініціює, розробляє і реалізує відповідні принципи і процес з метою підтримати колег у розумінні і виконанні існуючих і нових юридичних, адміністративних, організаційних і професійних обов'язків.
7.3 Взаємодія з батьками/опікунами	Випускник Розуміє стратегії ефективної, делікатної і конфіденційної співпраці з батьками/опікунами.
	Професіонал Встановлює і підтримує шанобливу співпрацю з батьками/опікунами стосовно навчання і добробуту їхніх дітей.
	Висококваліфікований фахівець Демонструє відповідні реакції у спілкуванні з

	батьками/опікунами стосовно навчання і добробуту їхніх дітей.
	Провідний фахівець Визначає, ініціює і створює можливості, які сприяють залученню батьків/опікунів до успішного навчання їхніх дітей і до реалізації освітніх пріоритетів школи.
7.4 Співпраця з професійними організаціями та іншими співтовариствами	Випускник Розуміє роль незалежних професіоналів і представників співтовариств у поглибленні професійних знань і діяльності вчителів.
	Професіонал Бере участь у діяльності професійних організацій і співтовариств для поглиблення професійних знань і удосконалення професійної діяльності.
	Висококваліфікований фахівець Робить внесок у діяльність професійних мереж і асоціацій, зміцнює корисні зв'язки з іншими співтовариствами для покращення навчання і викладання.
	Випускник Займає позицію лідера у професійних мережах і асоціаціях, підтримує залучення колег до зовнішніх навчальних можливостей.

Джерело: National Professional Standards for Teachers. – AITSL, 2011. – 28 pp.